

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARIA ACADEMICA, COODINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRIA EN GESTION DE LA CONVIVENCIA

DERECHOS HUMANOS, VIOLENCIA Y CULTURA DE PAZ

**“LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACION INCLUSIVA EN LA ESCUELA REGULAR”**

**Tesis que para obtener el grado maestro en
Gestión de la Convivencia Derechos Humanos,
Violencia y Cultura de Paz**

Presenta

Lic. María de la Luz González Valadez

Director de Tesis

Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera

CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

2018

DEDICATORIA

Primeramente, doy gracias a Dios por darme la oportunidad de tener tan buena experiencia dentro la UPN y permitirme ser más profesional en lo que tanto me apasiona, esto fue gracias al Maestro Iván por darme la oportunidad de ingresar a la maestría y después por sus enseñanzas y guiarme en la elaboración de la investigación y elaboración de la tesis.

Le agradezco a la Doctora Lucia, a la Doctora Lupita, por haberme acompañado y guiado en lo largo de la maestría y por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad, así como por brindarme unas clases llenas de aprendizaje, experiencias y sobre todo de felicidad.

Dedico esta tesis a mis dos hijas Anita y Paola, a todos mis hermanos y hermanas, así como a mis sobrinas y sobrinos, por ser parte importante de mi vida y representar mi unidad familiar y por llenar mi vida de alegría y amor cuando más lo necesitaba.

También se la dedico a mis compañeras: Laurita y Melina, quienes fueron un gran apoyo emocional durante el tiempo en que estudiamos y a toda la banda, tanto los presentes como los que se quedaron en el camino.

A los sinodales quienes estudiaron mi tesis y la aprobaron.

Finalmente agradezco a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, por su apoyo económico para la elaboración de la presente tesis.

Sé que estas palabras no son suficientes para expresar mi agradecimiento, pero espero que, con ellas, se den a entender mis sentimientos de aprecio y cariño a todos ustedes.

¡Gracias!

¡Ya soy maestra!

INTRODUCCIÓN

INDICE

CAPITULO 1. LO QUE CONLLEVA LA CONVIVENCIA INCLUSIVA

1.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

1.2 Inclusión educativa

1.3 La convivencia inclusiva en la escuela primaria

1.4 Habilidades socioemocionales en la escuela primaria

1.5 Los derechos de las personas con discapacidad en la escuela primaria

1.6 El minicuentos en la escuela primaria

1.7 La teoría de Vigotsky y la autorregulación

CAPITULO 2. LA COTIDIANIDAD DE UN SALÓN DE CLASEES, VISTA DESDE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

2.1 Conociendo el contexto para actuar

2.2 El problema de investigación

CAPITULO 3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

3.2 Análisis de la información recabada

CAPITULO 4. DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

4.1 Diseño del dispositivo de intervención

4.2 Aplicación del dispositivo de intervención

CAPITULO 5. ANALISIS DE LOS HALLAZGOS

5.1 Interpretación de los resultados

5.2 Conclusiones y recomendaciones

Bibliografía

Índice de tablas

Capítulo 3

1. Cronograma de la investigación
2. Matriz de investigación
3. Ejemplo de un análisis de datos de una observación
4. Ejemplo de un análisis de datos de una entrevista
5. Análisis línea por línea de observaciones
6. Análisis línea por línea de una entrevista
7. Matriz de categorización

Capítulo 4

8. El proceso de enseñanza aprendizaje del libro en base a la teoría Socio cultural
9. Característica de los cuentos
10. Correlación de contenidos para los cuentos

INTRODUCCIÓN

Como docente de Educación Especial por veinte y ocho años de servicio activo, he atendido a diversos alumnos con alguna discapacidad. Por ejemplo: intelectual, motora, auditiva, visual entre otras. Sin embargo, la que más me cuesta trabajo atender es el autismo, debido a la condición de cada alumno, ya que la afectación en este tipo de discapacidad, altera el área comunicativa y social; y estas deficiencias, no permiten que los alumnos, puedan interactuar con los alumnos regulares (en el presente trabajo los alumnos regulares son los estudiantes que no presentan alguna discapacidad).

La función que desempeño actualmente es de maestra especialista, siendo una de mis principales funciones identificar a los alumnos con discapacidad que tengan mayor potencialidad, para ser incluidos en una escuela regular, y tengan las mismas oportunidades.

Sin embargo, conforme pasan los diversos ciclos escolares, se distinguen pocos avances en la sociabilización de los alumnos con TEA, en la primaria regular, debido a que la estrategia que se emplea para su inclusión es la de tutores, quienes se encargan de apoyar al alumno con autismo (en lo sucesivo se denominará como Trastorno del Espectro Autista y sus siglas TEA) Sin embargo, los alumnos regulares en ocasiones lo sobreprotegen o lo invisibilizan durante las actividades cotidianas. Estas acciones no permiten una autonomía en su actuar y se ven poco desarrolladas sus habilidades socioemocionales, ocasionando dependencia de sus compañeros de clase.

Este hecho, que se genera en las aulas, hace que la inclusión educativa tenga un avance lento y por ende la calidad educativa no se vea tan favorecida, para las personas con discapacidad en las aulas regulares. Por ello consideré importante estudiar cómo es la convivencia del alumno con TEA y los alumnos regulares, con la intencionalidad de encontrar un dispositivo de intervención que favorezca una convivencia de calidad.

Cabe mencionar que para esta investigación solo se trabajará con la discapacidad de autismo (TEA) y se tomará un solo caso, debido a que, este alumno es el único con TEA, en el salón de clases, en la escuela regular donde se incluyó, para su escolarización regular.

La presente investigación se enfoca en el tema de educación y el subtema la escolarización de un alumno autista de alto funcionamiento en la escuela regular. La pregunta de investigación fue: ¿Existirá alguna relación entre la enseñanza de las habilidades socioemocionales y la mejora de la convivencia áulica con un alumno con TEA?

La problemática que se planteó fue: Cuál será la relación que existe entre la enseñanza de las habilidades socioemocionales a los alumnos regulares de primaria y la mejora de la convivencia áulica con un alumno con TEA, en el salón de clases.

Lo que se investigó fue ¿Cómo es la convivencia del alumno con TEA de 9 años de edad con alumnos regulares en la primaria Johannes Kepler de la CDMX?

El Objetivo General fue: Determinar la relación que existe entre la enseñanza de las habilidades socioemocionales a los alumnos regulares de primaria y la mejora de la convivencia áulica, con un alumno con TEA en el salón de clases.

Los Objetivos Particulares que se desarrollaron fueron:

1. Determinar en qué medida la enseñanza de las habilidades socioemocionales a los alumnos regulares de primaria, favorecen la convivencia áulica, con un alumno con TEA en el salón de clases.
2. Establecer los indicadores que correlacionan la enseñanza de las habilidades socioemocionales a los alumnos regulares con la mejora de la convivencia áulica inclusiva, para un alumno con TEA, en la escuela primaria.
3. Proponer una estrategia didáctica, para enseñar las habilidades socioemocionales que se requieren en una convivencia áulica inclusiva, con un alumno con TEA, en la escuela primaria.

El supuesto que se consideró para la investigación fue que la falta de la enseñanza de las habilidades socioemocionales a los alumnos regulares en el salón de clases, no favorece la convivencia con un alumno con TEA, en la escuela regular.

Las preguntas que generaron este supuesto fueron las siguientes:

- 1.- ¿Qué ocasiona la falta de habilidades socioemocionales en los alumnos regulares, en relación con el aprendizaje autónomo de un alumno con TEA en el aula regular?
- 2.- ¿Cuáles son las ventajas para un alumno con TEA, el que sus compañeros de clases desarrollen las habilidades socioemocionales?
- 3.- ¿Cómo se ve favorecida la convivencia áulica, cuando los alumnos regulares emplean las habilidades socioemocionales con su compañero con TEA?
- 4.- ¿Cómo son las interacciones de alumnos regulares con el alumno con TEA?
- 5.- ¿Cuáles son los principales conflictos entre alumnos regulares y alumno TEA?
- 6.- ¿Cuáles son los valores y derechos humanos que se vivencian en una aula regular con el alumno con TEA?
- 7.- ¿Cómo es la comunicación de alumnos regulares con alumno TEA?
- 8.-¿Cuáles serían las habilidades necesarias desarrollar en alumnos regulares para convivir con un alumno con TEA?
- 9.- ¿El cuento sería el dispositivo pertinente, para enseñar una convivencia inclusiva con un alumno TEA, en el salón de clases?

La investigación fué viable, debido a que por el momento en México no se ha tomado en cuenta este punto tan importante para la convivencia inclusiva. Por ello, repercutirá en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos regulares de la escuela primaria, pues la convivencia inclusiva es la antesala de la convivencia democrática.

Los capítulos que conforman la tesis son cinco, en el primero se aborda los conceptos básicos, como son: autismo, inclusión, habilidades socioemocionales, los derechos humanos, los minicuentos y la teoría de Vigotsky, con la finalidad de precisar las concepciones que se abordan en el presente trabajo.

En el capítulo dos se describe el diagnóstico y este consta de dos apartados, el primero es el conocimiento del contexto donde se presenta la problemática de investigación y también el dispositivo que se empleó para dar la solución al problema tratado.

El capítulo tres, habla de la metodología empleada, desde el diseño de la investigación, la descripción de la muestra, los instrumentos de investigación, el trabajo de campo, hasta el análisis de la información recabada. El cuarto capítulo menciona como se implementaron cada uno de los cuentos, así como los comentarios y resultados obtenidos en la aplicación del dispositivo de intervención.

Por último, en el quinto capítulo, se inicia dando respuestas a las preguntas planteadas para la investigación y concluye mencionando las conclusiones y sugerencias de mejorar para la convivencia inclusiva.

Para mí, es muy gratificante terminar esta maestría con la satisfacción de estar aplicando lo aprendido en ella y que esta experiencia pueda repercutir de manera positiva en la educación inclusiva.

Capítulo 1. Lo que conlleva la convivencia inclusiva

Después de la revisión bibliográfica que se hizo acerca de la escolarización de los alumnos con TEA en la escuela primaria regular, identifiqué que hasta el momento no hay ninguna investigación que trate el tema de la enseñanza de las habilidades sociales y emocionales para favorecer la escolarización de los alumnos con TEA en la primaria regular.

Esto es debido a que los planes y programas de estudio para la educación básica (SEP, 2011) no las contempla, pues da más importancia a los propósitos conceptuales y procedimentales, dejando que las habilidades sociales y emocionales se den como un proceso natural, que se adquieren cuando se inicia la escolarización de los niños en la educación básica.

Sin embargo, para el nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) ya se contempla en el curriculum la enseñanza de estas dos habilidades y las fusiona como habilidades socioemocionales. Este hallazgo representa un reto para cualquier investigador, pues es una veta, debido a que se carece

por el momento de estrategias de enseñanza, materiales didácticos, libros de apoyo y sobre todo el reto del tiempo ya que le designaron, únicamente veinte minutos a la semana.

Como docente de Educación Especial asumí el reto, para beneficiar al alumno con TEA en su escolarización en la escuela primaria regular. La investigación realizada sobre lo antes mencionado se describirá en varios capítulos y para el primero fué necesario hacer un recorrido de ciertas teorías y términos para lograr ir concretando una idea generalizada que sustentará la presente investigación cualitativa.

El capítulo se iniciará con las teorías de Autismo e Inclusión educativa y prosigue con los términos de habilidades Socioemocionales, los Derechos de las personas con discapacidad, el Cuento y la Autonomía, el capítulo finalizará con la descripción detallada del objeto de estudio.

En este espacio se pretende describir aspectos generales relacionados con el síndrome autista y sobre todo con el autismo de alto rendimiento, con la finalidad de entender mejor la importancia fundamental que tiene la enseñanza de las habilidades socioemocionales para la escolarización de un alumno con discapacidad.

1.1 Trastorno del espectro autista (TEA)

El autismo es 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 interés. Estas áreas también conocidas como la triada de Wing, es una pieza clave para la investigación debido a que serán los indicadores en las observaciones y entrevistas.

a) Aspecto histórico

El autismo fue descrito por primera vez por Leo Kanner en un artículo titulado “Autistic Disturbances of Affective Contact” publicado en *Nervous Child*, en 1943. Ahí definió las características de lo que denominó autismo infantil precoz. Asperger, en 1994, en su artículo “Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter”, acuñó la expresión sicopatía autística, que coincidía con las características principales descritas por Kanner.

Las circunstancias históricas y geográficas del momento hicieron que Asperger no conociera los trabajos de Kanner. Sin embargo, la coincidencia en la elección del término autista que expresa lo relevante de las alteraciones de la socialización.

Las observaciones de Kranner y Asperger fueron muy distintas puesto que Kranner reporto que 3 de cada 11 niños no hablaban y los demás no utilizaban las capacidades lingüísticas que poseían, además noto un comportamiento auto estimulatorio en esos niños.

Asperger observó por su parte los inusuales e intensos intereses, el apego con ciertos objetos y algunas de sus rutinas, esto era muy diferente al autismo, de alto rendimiento puesto que en su reporte Asperger indico que algunos niños hablaban como si fueran pequeños profesores.

Todas las características conductuales tienden a agruparse y difieren de las observadas en otras condiciones psiquiátricas conductuales. En el año de 1952, Kanner destaca dos puntos importantes en el diagnóstico, a saber: una soledad extrema y una insistencia obsesiva a la invarianza, así como la presencia de actividades monótonas y repetitivas.

Otra autora, la psiquiatra Lorna Wing, con una hija con autismo, se involucró en la investigación de trastornos del comportamiento, particularmente en el espectro del autismo. Entró a formar parte, junto con otros padres, de la NAS (National Autistic Society, Inglaterra), en 1962, primera asociación nacional de autismo del mundo.

Lancaster psiquiatra estadounidense en 2010 fue considerado como uno de los padres de la terapia para el autismo, denominada análisis de conducta aplicada o ACA, más conocido por sus siglas en inglés como ABA (Applied Behavior Analysis). Fue muy criticado por el uso de técnicas dañinas.

La psicóloga evolutiva alemana Uta Frith trabaja en el Instituto de Neurociencia Cognitiva en la Universidad College de Londres. Ella ha sido pionera en gran parte de la investigación actual sobre el autismo.

El autismo es un trastorno muy diverso por la variedad de síntomas y por los múltiples grados de afectación que presentan los sujetos. Aunque en todas las personas autistas se observan alteraciones en las tres áreas antes mencionadas, cada uno es completamente diferente a los

demás en cuanto al nivel de gravedad, por ésta razón se ha establecido el concepto de “espectro autista”.

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 autismo 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.

Se presenta en todas las razas y grupos étnicos independientemente de su condición socioeconómica. Pueden ocurrir dos o más casos entre hermanos de una misma familia y suceder incluso en gemelos. Cuando no está asociado a una condición médica grave el promedio de vida de una persona con TEA es igual al de la población regular.

En los últimos años el autismo fue objeto de grandes investigaciones científicas, pero también de un agitado debate sobre la certeza y amplitud del diagnóstico; durante algún tiempo se consideró que el autismo representaba uno de los cinco Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) descritos en el Manual de Trastornos Mentales publicado por la Asociación Psiquiátrica Americana en 1994 (DSM-4).

El autismo se hace evidente entre los 2 y 3 años de edad. Aunque en los casos menos graves puede ser identificado hasta los 6 o 7 años justo cuando las demandas escolares y sociales suelen ser más complejas, dejando al descubierto las dificultades comunicativas, sociales y de flexibilidad que hasta ese momento podían haber quedado ocultas por los apoyos extraordinarios proporcionados por los padres, así como por las opiniones de médicos y educadores que restan importancia a las dificultades de desarrollo mostradas por los niños en la primera infancia.

En la mayoría de los casos puede describirse un desarrollo aparentemente normal en el primer año y medio de vida, aunque muchos padres reconocen que sus hijos en ésta etapa eran especialmente tranquilos, inexpresivos e inactivos; a partir de la mitad del segundo año de vida se observan los siguientes indicadores de alarma: una pérdida del lenguaje ya adquirido o la completa ausencia de éste, además el niño parece preferir estar solo y se muestra indiferente ante las personas, incluso no mostrará interés por otros pequeños. Es también típico observar que

carece de expresiones para comunicar necesidades o intereses (por ejemplo, no señala con su mano lo que quiere, no entrega objetos para mostrarlos a otras personas, no observa alternadamente la cara del padre y luego el objeto deseado para indicar que lo necesita, en general llora inconsolablemente cuando algo quiere y hay que adivinar qué le ocurre, o quizá jale de la mano en dirección a los objetos deseados, pero sin señalarlos ni nombrarlos). Y por último ocurre que el niño prácticamente no juega simbólica o fantaseadamente. Por ejemplo, no jugará a la “comidita”, a llamar por teléfono usando un objeto rectangular, a usar una caja como si fuera un carrito, a las muñecas o a los luchadores escenificando una pelea.

b) Diagnóstico del TEA

Las características generales de los niños con autismo son las siguientes: Déficits persistentes en comunicación social e interacción social en múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas, actuales o pasados (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos, ver texto completo en el DSM-5):

1. Déficits en reciprocidad socio-emocional: rango de comportamientos que van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones, a un interés reducido para compartir intereses, emociones y afecto, a una incapacidad para iniciar la interacción social o responder a ella considerando las intenciones, emociones y opiniones del otro.
2. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social: rango de comportamientos que van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales, a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos, a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.
3. Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones: rango de comportamientos que van desde dificultades para ajustar el comportamiento para adecuarse a diferentes contextos sociales, a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos, hasta una ausencia aparente de interés en la gente.

Los siguientes ejemplos son ilustrativos, (ver texto completo en el DSM-5).

1. Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos (ejemplos: movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado (ejemplos: malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).
3. Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco (ejemplos: apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Híper o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (ejemplos: indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

Los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).

Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, escolar ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una Discapacidad Intelectual (Trastorno del Desarrollo Intelectual) o un Retraso Global del Desarrollo.

La Discapacidad Intelectual y el Trastorno del Espectro Autismo con frecuencia coocurren. Para hacer un diagnóstico de comorbilidad de Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo.

A los niños con TEA les molesta 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 autoagreden o agreden a otras personas cuando se les impide realizar sus rutinas o estereotipias favoritas (golpes repetitivos en orejas, cabeza y tronco).

Estos son sólo unos ejemplos dentro de una infinidad de indicadores posibles y no se necesita contar con todos para dar un diagnóstico de autismo, además los indicadores de autismo varían con la edad y la gravedad de cada persona.

En el ámbito educativo diagnosticar el Trastorno del Espectro Autista debe ser una responsabilidad compartida entre los Psicólogos de Educación Especial (preferentemente con formación en Psicología del Desarrollo, Psicogenética o Neuropsicología), los Maestros o Terapistas de Comunicación y la opinión experta de un Neuropediatra o Paidopsiquiatra, los padres de familia y los docentes.

Las personas con autismo siempre se benefician recibiendo atención educativa, sobre todo cuando se trabaja de forma coordinada entre padres, maestros, personal de Educación Especial y otros profesionales bien capacitados en el tema.

Es importante aclarar también que no todos los niños y adolescentes con autismo se benefician recibiendo una atención educativa en una escuela regular. Para muchos de ellos la mejor opción será integrarse de manera temporal o permanente a una escuela especial (en México se conocen con Centros de Atención Múltiple o CAM).

Los alcances educativos en cada niño o adolescente serán diferentes, pero entre más temprano se diagnostique y atienda al alumno su pronóstico será mucho mejor. Ahora sabemos que la

mayoría son capaces de terminar suficientemente su educación básica y otra pequeña parte consigue culminar el nivel de preparatoria. Incluso algunos logran estudiar carreras universitarias.

En la actualidad muchos autistas han conseguido su completa autonomía y autosuficiencia personal, laboral y económica en la adultez, y poco a poco se van quedando en el pasado las terribles prácticas de confinamiento permanente en neuropsiquiátricos o el abandono en sus propios hogares.

c) Nivel cognitivo

Aunque, los niveles de coeficiente intelectual (IQ) de los niños con TEA pueden variar de bajos a promedio y altos (Sociedad Americana de Psiquiatría, 2000), muy pocos tienen un IQ alto. Algunos niños manifestaron habilidades eruditas en temas específicos, como la música, pero ellos siguen compartiendo la tríada de discapacidades que caracterizan a los niños con autismo. Por tanto, las causas cognitivas del autismo no están relacionadas al IQ. Las teorías psicológicas más comunes que explican el autismo a un nivel cognitivo son: la teoría de la mente, control ejecutivo y debilidad en la coherencia central (Frith, 2003).

Frith (2007) argumentó que la teoría de la mente explica que el daño neurológico en los niños con TEA da como resultado su incapacidad para comunicarse con otros y entender el concepto de engaño, ‘La atribución intuitiva y automática de los estados mentales de los otros está ausente. En los casos más severos, no hay un entendimiento de los estados mentales’ (Frith, 2003). Por lo tanto, esto sugiere que los niños no pueden comprender los límites entre los estados mentales de ellos y los otros (Happe, 2006).

Por consiguiente, ellos no pueden entender a los demás como la mayoría de la gente lo hace; no son capaces de empalmar con los demás, porque no entienden los pensamientos, ideas o sentimientos de los otros. Estos niños carecen de la habilidad de predecir las relaciones entre los estados externos de los asuntos y los estados internos de la mente’, llamados ‘mentalizaciones’ por Frith (2003), los cuales podrían ser causados por interrupciones en los mecanismos disociativos.

Los niños con autismo presentan una coherencia central débil, lo que significa que tienen pobre conectividad a través del cerebro (Frith 2004). Por consiguiente, no pueden procesar información como lo hacen otros niños. Sin embargo, ha sido propuesto que ellos pueden procesar detalles y concentrarse en las partes elementales, más que tener un procesamiento global y la habilidad de extraer el significado en conjunto (Frith 2003).

La teoría del control ejecutivo sugiere que los niños con TEA tienen una disfunción del mecanismo postulado que permite a las personas normales cambiar la flexibilidad de la atención, inhibir respuestas prepotentes, generar un comportamiento de metas dirigidas y solucionar problemas por medio de planes estratégicos' (Baron). Por lo tanto, ellos están caracterizados por una ausencia de flexibilidad y una dependencia de rutinas o actividades obsesivas y repetitivas. Estos comportamientos repetitivos y disfunciones en la ejecución son sintomáticas de los pacientes que tienen daño en los lóbulos frontales (Frith 2004).

Estas tres teorías no son mutuamente exclusivas (Frith 2004), como explicó Frith, pero estas tres teorías están ligadas al proceso cognitivo que están conectadas con la auto conciencia. De igual modo, existe una incompatibilidad para poder identificar las señales sociales de otras personas causado por un módulo individual que no está trabajando apropiadamente en la teoría de la mente.

Una mayor investigación sigue siendo requerida para identificar las causas del TEA. Sin embargo, es aún más importante encontrar los tipos de intervención que pueden ser de más apoyo para los niños con TEA.

d) Áreas social y afectiva

Dificultades en el Autoconcepto. Los alumnos con autismo presentan dificultades para desarrollar un concepto objetivo, estable y abstracto de sí mismos. La gran mayoría se atrasan en la adquisición de la autoimagen, mientras que ésta es una habilidad que dominan los niños desde la mitad del segundo año de vida, en ellos hay que esperar a veces hasta la edad escolar para que reconozcan su imagen en un espejo o en fotografías.

Aun cuando han logrado reconocerse, en general hay que esperar un tiempo más para que su imagen se estabilice, pues muchos se muestran extrañados, desconcertados o con miedo cuando observan cambios radicales en su cuerpo como al disfrazarse, pintarse para un festival o al hacerles un drástico corte de cabello; pareciera que ante el simple cambio de imagen ya no se reconocieran o hubieran cambiado de identidad.

Cuando desarrollan lenguaje se describen a sí mismos en términos de aspectos físicos y quizá algunos gustos personales, pero en general no consiguen identificar sus características psicológicas o de personalidad (por ejemplo, no dirán “soy perfeccionista” o “soy enojón”). Comúnmente, si no se trabaja explícitamente en el desarrollo de ésta capacidad psicológica la persona autista permanece parcialmente consciente de sí misma (condición indispensable antes de poder comprender a cabalidad a los demás).

Compresión emocional. A los estudiantes autistas les cuesta mucho trabajo reconocer las emociones y sentimientos en sí mismos y en los demás. Se atrasan en la comprensión de las emociones básicas como la tristeza, el miedo, la alegría y el enojo. Los niños regulares consiguen hacerlo desde los 3-4 años de edad cuando se les muestran rostros y a los 6 años logran reconocer las emociones con sólo mostrarles posturas y movimientos corporales.

El desarrollo y comprensión de los sentimientos es aún más difícil, ya que la vergüenza, la culpa, el orgullo, el rencor, la lastima etc. son de una complejidad mayor. Incluso existen personas autistas que no solo no los comprenden, sino que ni siquiera desarrollan estos sentimientos (no por que no puedan hacerlo sino porque no se realizan intervenciones especializadas para que lo consigan). No sentirán vergüenza por lo que hacen (algunos orinaron en medio del patio escolar con toda tranquilidad), tampoco experimentarán culpa por la afectación que producen a otra persona u orgullo por sus logros: por ejemplo, no suelen llamar la atención de la maestra para que les revisen un trabajo bien hecho o no presumirán a nadie que ya saben escribir.

Las emociones son más primitivas que los sentimientos por lo cual éstos últimos son más complicados para los autistas. Dificultades para compartir. La compartición es la habilidad para entregar o desprenderse voluntariamente de una posesión (alimento, juguete, herramienta, dinero,

etc.) en beneficio de otras personas. La entrega puede ser parcial o total, incondicional o con condiciones negociadas.

Los alumnos con autismo suelen tener dificultad para ejercer esta habilidad. Por ejemplo, se apegarán de tal manera a ciertos objetos, juguetes y alimentos que será prácticamente imposible convencerlos de prestarlos a otros compañeros. Por otra parte, en ocasiones se desprenderán despreocupadamente de otras cosas que los demás si valoran (por ejemplo, su propia mochila o sus crayolas), pero no lo harán como un acto de compartir, repartir o entregar en función de los deseos de los demás, sino más bien como un acto de desinterés o indiferencia por algunas de sus propiedades. El autista no solo no ejerce la compartición, sino que le cuesta trabajo comprenderla cuando la ejercen los demás. Por ejemplo, si un compañero le ofrece de su torta quizá la tome y la consuma por completo dejando al otro sin su alimento. No entiende que en éste caso “compartir” es sólo comer una parte.

Dificultad para desarrollar Teoría de la Mente. La “Teoría de la Mente” es una competencia que otorga a las personas la capacidad de entender las emociones y pensamientos de los demás. Aproximadamente a la edad de cuatro años, los niños regulares comprenden lo que significa tener mente: se dan cuenta que las personas pueden pensar, saber, creer o sentir de forma diferente.

La vida social y las relaciones interpersonales se basan en esta habilidad. Es por esta Teoría de la Mente, que la mayoría de las veces no se dice a las demás cosas que podrían “herir” sus sentimientos; también es por esta Teoría de la Mente que se cambian las palabras según con la persona que se esté, pues se anticipa lo que conocen o no de la información que se les comunica. Es por esta habilidad que modulamos el volumen de la voz según la distancia a la que nos encontremos del interlocutor.

También gracias a esta habilidad comenzamos a mentir desde la niñez y vamos acomodando la mentira a las creencias y personalidad de cada persona. Todo el tiempo estamos analizando las actitudes de los demás y se puede saber por sus gestos y actitudes si están tristes o enojados, e incluso se puede inferir por el contexto qué es lo que les ha sucedido.

Es cierto que para todos los seres humanos las interacciones sociales son un asunto complicado, pero en términos generales desde los 6 años todos tenemos la capacidad de desarrollar empatía (ponerse en el lugar del otro) y deducir lo que es más o menos apropiado hacer o decir en un momento en particular, según lo que se quiere lograr. Pero no sucede lo mismo en las personas con autismo; ellas no desarrollan la Teoría de la Mente como los demás niños y carecen casi completamente de esa habilidad que permite a otros sujetos ser empáticos y entender los diferentes puntos de vista.

La vida social y el comportamiento de las personas están llenos de elementos, la mayoría de ellos implícitos, que en su conjunto llevan a las personas a formarse ideas o hipótesis, es decir, teorías. Algunos llaman a esta inhabilidad para comprender las intenciones, sentimientos y pensamientos de las demás personas.

La dificultad para leer las intenciones, creencias o puntos de vista de los demás no es un impedimento para la formación de vínculos emocionales. Sin embargo, las relaciones siempre estarán afectadas por las limitaciones para empatizar con los estados mentales de los otros. Esto significa que las personas con autismo sí pueden sentir afecto por diferentes personas, pero la calidad de la interacción tiene características diferentes.

e) Área comunicativa/lingüística

Todos los autistas presentan un mayor o menor nivel de afectación en sus funciones comunicativas. Todos muestran dificultades tanto en la comprensión como en la expresión comunicativa, y ambas están afectadas tanto en su componente verbal como no verbal, de todas estas dificultades destacan las siguientes:

Fonología o articulación. En términos generales, las personas con autismo no presentan dificultades en la articulación propiamente dicha. Las que no hablan no demuestran dificultades en los órganos fono articuladores; si no hablan es por otra razón.

Prosodia o entonación. La mayoría de personas con autismo verbal muestra una entonación o acento diferente, melodioso, como si fuera extranjera o muy similar a las caricaturas, o muy monótona; lo curioso es que lo mismo sucede en cualquier idioma. Algunos pueden hablar

atropelladamente, dificultando a veces que su interlocutor les comprenda. Así mismo, pueden hablar a un volumen muy bajo o variar en diferentes momentos el tono de voz, pasando de muy agudo a muy grave.

Sintaxis o gramática. La formación de frases simples puede ser apropiada, pero tienden a repetir las frases tal como las escuchan, por lo cual es frecuente la reversión de pronombres. Por ejemplo, pueden decir “quiere galletas”, en lugar de “quiero galletas”, o “esta es TU lonchera”, en lugar de “esta es MI lonchera”. Las frases muy largas pueden ser difíciles de organizar para ellos, dando la apariencia de un discurso ilógico. Pero quienes conocen de cerca al niño o la situación que está tratando de expresar, saben que no es ninguna incoherencia sino una mala secuenciación. Al igual que se mencionó en la articulación, las personas con Síndrome de Asperger pueden tener una sintaxis perfecta.

Comprensión literal de las palabras: por ejemplo, un alumno irá detrás de la bandera diciendo “hola bandera, hola bandera” en un evento cívico porque su maestra le ha ordenado “saludar a la bandera”; otro pondrá su libro en el piso y saltará sobre él porque su maestra le ha indicado que “se salte la página 6”; otro niño se pondrá a llorar porque su mamá le ha dicho que si no se pone chamarra “se va a morir de frío”; observe la limitación para comprender el significado figurado que hay detrás de todas estas expresiones.

Dificultad para comprender la comunicación no verbal: las personas autistas de cualquier edad presentan dificultades para entender el significado de la mirada, las sonrisas, las posturas y los movimientos corporales. Por ejemplo, un estudiante autista seguirá aventando agua del lavabo, aunque observa los signos de enojo de la maestra. No es que no le importe, sino que no comprende que está afectando emocionalmente a la maestra y debe dejar de hacerlo. Si a esto se agrega que la maestra le grita diciéndole “muy bonito, muy bonito; síguete Juanito síguete” entonces el niño menos dejará de hacerlo pues la maestra le está pidiendo literalmente que le siga. Otro ejemplo es cuándo un estudiante autista golpea a otro, Este no deja de hacerlo a pesar de los gestos de dolor de su compañero. No es que sea sádico o indiferente, lo que ocurre es que no sabe que el niño está sintiendo dolor y que lo manifiesta a través de su expresión facial

(incluso muchos autistas fracasan en el reconocimiento e imitación de expresiones emocionales vistas en fotos y pictogramas –dibujos-).

f) Aspectos políticos

A partir de la popularización del internet, muchas personas con autismo, típicamente adultos, comenzaron a formar comunidades en línea y a expresar sus puntos de vista acerca del autismo. Fue así que se crearon las bases para un nuevo tipo de identidad política: el movimiento de los derechos de personas con autismo.

La posición que el movimiento de los derechos del autista considera fundamental es que el autismo no es una enfermedad o desorden en sí, sino una forma de ser; es decir, una neurología atípica que merece respeto. La comunidad autista ha inventado una serie de términos para contrastar con los términos en uso común por el público, por ejemplo, "neurotípico" en lugar de "normal", "neurodiversidad" en lugar de enfermedad o desorden, y "neurodivergente" en lugar de "anormal".

g) Aspecto familiar

En este aspecto es importante mencionar que Bautista y otros (1993) mencionan que en las investigaciones que se han realizado, no se ha encontrado aspectos familiares que favorezcan la aparición del Síndrome.

Es importante mencionar que el papel que realicen los padres en el proceso de trabajo con las personas autistas, se va a ver favorecido por la actitud de los padres y el resto de la familia con respecto al diagnóstico de la condición discapacitante del miembro de la familia.

En este sentido, es típico que los padres pasen por las diferentes etapas de negación, sentimiento de culpa, conformismo y por último lo denominado aceptación, que no es más que un proceso de ajuste que se realiza al interior de la familia, para que se vea favorecido tanto el desarrollo familiar como la incorporación del hijo al entorno en que se desarrolla.

En cuanto a los padres, puede darse el caso de encontrarse con padres muy dispuestos a colaborar e identificados con el trabajo de sus hijos. Sin embargo, la mayor parte de los padres de familia dan muestras de estar desilusionados no entienden nada de lo que está pasando a sus hijos y tienen una visión bastante negativa de la condición.

El papel de los padres de los niños con autismo en el proceso de intervención, se va a ver favorecido si el equipo que trabaja con ellos: Disminuye el sentido de culpa el hacerles ver que todo el trabajo que realizan es para apoyar el trabajo con los niños y que éste favorece su desarrollo integral.

h) Modelos de atención para el TEA en México

De acuerdo con Fletcher (1998), los niños que son identificados con barreras educativas, en este caso en particular, niños con TEA, pueden recibir dos tipos de modelos de servicios en funcionamiento en todo México.

Atención pública

- 1) CAM. (Centro de Atención Múltiple)
- 2) UDEEI. (Unidad de Educación Especial e Inclusión)

Atención Privada.

- 1) DOMUS A.C.
- 2) CLIMA (Clínica Mexicana de Autismo)
- 3) Centro Psicopedagógico Montes Urales (CPMU)
- 4) Centro de Apoyo Psicopedagógico Aragón (CAPA)
- 5) Creciendo Juntos, Centro de Rehabilitación Integral y Comunicación Aumentativa-Alternativa (CREICAA)
- 6) Centro Mexicano para la Neurodiversidad y el Autismo (INTEGRA)
- 7) Colegio Williams Cuernavaca, Liga de Intervención Nutricional Contra Autismo e Hiperactividad, AC (LINCA)

Centro de Atención Múltiple, son centros educativos financiados por el gobierno y diseñados para reemplazar a las escuelas de educación especial, centros de intervención temprana y centros de desarrollo profesional, los cuales previamente sirvieron a los estudiantes con discapacidades más severas. (Fletcher, 1998) más adelante señalaron que los niños que son categorizados con Barreras severas no pueden ser acomodados en una escuela regular, sin embargo, con el posible apoyo de UDEEI, pueden ser educados en estos centros.

Unidad De Educación Especial e Inclusión (UDEEI) es un grupo multidisciplinario financiado por el gobierno, el cual promueve el cambio en las prácticas educativas en las escuelas y en el interior del salón de clases para proveer educación a los niños con cualquier Barrera en los contextos áulico, escolar o familiar.

Cada UDEEI tiene un director, un maestro especialista y en algunos casos, un equipo de apoyo especial, un terapeuta del lenguaje, un psicólogo y un trabajador social. Cada unidad atiende a 8 escuelas.

Aparte de los servicios públicos ya mencionados, existen algunas organizaciones privadas, instituciones y centros de caridad. El Instituto de Autismo DOMUS es una de estas organizaciones, la cual hace considerables esfuerzos para evaluar y educar a los niños en condición de autismo, así como capacitar a los maestros, Centro Psicopedagógico Montes Urales, Instituto Iluminemos de Azul, INTEGRRA, entre otros.

i) Características del alumno TEA (caso de estudio)

Antes de comenzar a definir las características del niño, debo decir que, para referirme a él, emplearé un nombre ficticio no acorde con su nombre real. Utilizaré el nombre de Alex.

La información que se describe a continuación del alumno Alex, se obtuvo de las observaciones y entrevistas realizadas a su tutora, en una escuela pública de educación regular en la CDMX, durante el año lectivo 2016-2017, de septiembre a marzo, se enfocó desde los ámbitos que maneja Educación Especial: el contexto escolar, áulico y familiar.

Alumno Alex:

Es un alumno de 9 años de edad, que presenta según diagnóstico médico Autismo de alto funcionamiento, teniendo dificultades de comunicación y de interacción social. Sus padres son de origen mexicano, que deciden irse a Estados Unidos para que naciera allá y tuviera la nacionalidad norteamericana. Todo estaba muy bien hasta que ingresa a preescolar (en el mismo país), donde lo diagnostican como autista de alto funcionamiento a los 3 años de edad. A raíz de esto se suceden una serie de problemas entre los padres del alumno y la mamá decide regresar a México con su mamá y separarse de su esposo, quien decide quedarse en ese país.

Al llegar a México la señora consulta otras instituciones quienes también confirman el diagnóstico. Ante esta situación la abuela materna se hace cargo del niño y contrata una persona para atenderlo y a su vez le otorgan el grado de tutora en las escuelas donde está inscrito el alumno, es decir, en preescolar y primaria.

La mamá y la abuela por lo general no asisten a la escuela, pues comentan que trabajan todo el día.

Alex tiene una hermana menor que él, por año y medio, por lo que siempre están en la misma escuela. Sin embargo, la niña muestra poca convivencia con su hermano, aunque él la busca mucho.

Se puede decir que Alex es un alumno con dificultades por diversos motivos derivados del TEA. Esto se manifiesta por una incapacidad para iniciar la interacción social, no manifiesta conductas comunicativas o anomalías en el contacto visual, no hace uso de gestos corporales para dialogar, carece de elementos para hacer amigos y ni le interesa tenerlos.

Los estereotipos que maneja son dos el continuo movimiento de los dedos en todo momento sin razón aparente y dar vueltas sobre su mismo eje y así se puede pasar largo tiempo, sino se le interrumpe.

Durante su diálogo maneja ecolalia. (Repetición de palabras). Una característica muy favorable para él es que no realiza rutinas y es muy flexible a los cambios. También no presenta apego por un objeto en particular, pero llora en forma moderada cuando le quitan sus útiles escolares y cesa el llanto cuando se los devuelven.

Le gustan mucho los objetos que giran y no le molesta el ruido, al contrario, le gusta la música en volumen alto y baila al ritmo de ella.

Aprendió a leer y escribir en el tiempo esperado, aunque no le gusta escribir. Cabe señalar que no se autoagrede. Su lenguaje es a base de acciones con señalamientos de cosas, objetos o personas, por lo que el diálogo es poco entendible.

No reconoce emociones, ya que cuando ve a una persona que llora él también lo hace. Si están riendo él ríe. Si están gritando él grita, es decir que imita acciones.

Cuando se le corrige porque ha hecho algo mal, cambia su rostro facial, se muestra triste y no se mueve ni hace nada.

En cuanto al rendimiento académico de Alex, hay que decir que es un niño que presenta dificultades en el área de Lengua. A pesar de que comprende el idioma y se maneja con destreza en el uso de la lengua escrita, se observan dificultades en la ortografía y escritura, así como en la adquisición de los contenidos de la asignatura. No obstante, en el área de matemáticas supera con éxito las actividades propuestas, siendo uno de los niños con mayor competencia matemática de su clase. Además, en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, le llaman bastante la atención y se siente muy motivado en estas clases.

Se relaciona con niños y se muestra bastante tímido con las niñas de su clase. Otro aspecto a destacar, sería la repetición de conductas que lleva a cabo todos los días al entrar y salir de clase, al entrar al salón de clases cuelga la mochila en su silla, saca el estuche y su libro y libreta. Posteriormente se sienta en su lugar asignado por la maestra, al poco tiempo comienza a reírse solo y a hablar con sus útiles escolares.

Se decidió realizar la investigación con el alumno Alex, debido a que presenta factores que caracterizan este síndrome como son: la poca relación con el otro, carencia de reciprocidad, dificultad en la lectura de emociones en las expresiones faciales de los otros y una severa escasez de apreciación de las normas sociales.

Además, tienen dificultad en compartir intereses con otras personas y presenta una dificultad en utilizar la mirada fijamente, la expresión facial y el lenguaje corporal para regular la interacción social, siendo estos elementos los que no le permiten una sana convivencia inclusiva.

En el Contexto Escolar

La escuela a la que pertenece el alumno Alex es una Primaria regular cuyo nombre es Johannes Kepler, es una institución pública que tiene un horario de 8:00 am a 16:00pm, de lunes a viernes, es considerada escuela inclusiva porque atiende a alumnos con discapacidad. Una característica muy significativa en la estrategia de atención de los alumnos con discapacidad es que a veces lo sobreprotegen al alumno o lo invisibilizan, ocasionando avances en su proceso de aprendizaje o, al contrario, lo limitan.

Contexto Áulico: En un mismo ciclo escolar el alumno Alex experimentó tanta sobreprotección por una maestra al iniciar el ciclo escolar e indiferencia por otra, cuando la primera se jubila y deja al grupo.

1.2 Inclusión Educativa

El propósito de este apartado es analizar los conceptos fundamentales que permitan vislumbrar el impacto que tiene la inclusión educativa en la escolarización de los alumnos con discapacidad y sobre todo con alumnos con TEA, en la educación básica, particularmente en primaria.

El abordaje inicia con el concepto de inclusión educativa, después continua con las políticas educativas internacionales y nacionales.

A. La conceptualización de educación inclusiva

El concepto de educación inclusiva, surgió hacia los años 90. Actualmente se ha convertido en un movimiento de repercusión mundial. Especialmente desde 1994, con la Declaración de Salamanca, donde se proclamó la inclusión como el mejor camino para educar a todo el

alumnado dentro de un sistema educativo, teniendo en cuenta todas sus diferencias (UNESCO,1999).

La inclusión educativa, según Echeita (2006), consiste en identificar y minimizar los elementos o barreras que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado, así como tratar de maximizar los recursos que apoyan ambos procesos.

La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión. Implicará, tal y como señala Ainscow (2001), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas.

La revisión de la literatura muestra cómo el término de Educación Inclusiva, no significa lo mismo para todos los que lo utilizan y dependiendo del significado que los diversos grupos le otorgan se diferencian las políticas, la cultura y las prácticas educativas que generan.

Dyson (2001) distingue diferentes variedades de inclusión. Sin embargo, me enfocaré solamente en una, la llamada inclusión social, debido a que esta se caracteriza por ser la que permite acceder al conocimiento, aprender técnicas y desarrollar las habilidades y la confianza para moldear y transformar las comunidades. Esto permitirá que el alumno con TEA, adquiera las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo.

B) La Política Educativa

Por política educativa se entiende al conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución del que hacer educativo. (Moreno 2010)

Las políticas educativas internacionales han proyectado importantes movimientos de transformación de los sistemas educativos en las naciones, implicando la aspiración de mejorar la

calidad de vida de las personas y la postura y convencimiento de que el ejercicio pleno de los derechos humanos sólo es posible mediante la satisfacción del derecho a la educación.

La política educativa en el ámbito internacional se inicia en el año de 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se asienta los logros alcanzados por la llamada educación integradora.

Para 1978 se da un importantísimo avance hacia la disminución de las desigualdades sociales y económicas, consecuencia de un sistema educativo desigual, tal y como fue señalado por el informe Warnock, elaborado por la Comisión Británica sobre Educación Especial, presidida por Mary Warnock. Este informe afirmó que no existían niños o niñas “ineducables”, debido a que las escuelas se encontraban divididas en dos líneas pedagógicas paralelas. La escuela ordinaria y la escuela especial, donde se marcaba la diferencia educativa en su aspecto curricular.

La primera conferencia que sirvió como antecedente de la inclusión educativa fue la de Jomtien (Tailandia, 1990), que fue una llamada de atención para eliminar la exclusión existente en las escuelas ordinarias y las especiales, poniendo énfasis en la participación y en la comunidad, en la calidad y equidad y en la igualdad de acceso a la educación para todas las personas con discapacidad o sin ella.

A raíz de esa primera Conferencia y a tan sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca, de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO (1999), se introduce la noción de inclusión a nivel internacional, así como el acceso y calidad.

Un tercer evento al que debemos referirnos es otra conferencia de la UNESCO, el Foro Constitutivo Internacional para la Educación para Todos, celebrado en Dakar (Senegal) en el año 2000. Se planteó que la integración era una primera propuesta para generar acciones encaminadas a conseguir una Escuela para Todos.

Sin embargo, la intención de este evento era seguir avanzando, evaluar lo que se había alcanzado y analizar los nuevos planteamientos.

Estas reuniones internacionales, así como sus propuestas y recomendaciones, han marcado, de alguna manera, la historia de la educación a través del movimiento de integración. Los conceptos desvelados en estos sucesos, han servido como mecanismos transformadores para que muchos países revisaran sus políticas de educación, acogiendo en las escuelas ordinarias a alumnos con dificultades de aprendizaje y/o a niños con discapacidad.

En cuanto a la política educativa en el ámbito nacional, la inclusión educativa se inicia en 1993 con la Declaración de Naciones Unidas, donde se plantean las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Derivado de esto, en México se reorientan los servicios de Educación Especial impulsados por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación en sus artículos 39 y 41.

El artículo 39 señala que en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

La Ley General de Educación en su artículo 41 estipula que los servicios para las NEE, que deberían servir a cualquier niño que requiere apoyo en el aprendizaje. “Todos los niños tienen el derecho a la educación y sus familiares tienen el derecho a elegir la mejor opción para ellos” (SEP, 2006).

En 1997 se convoca a nivel nacional a las distintas autoridades educativas a la conferencia denominada Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales celebrada en Huatulco, Oaxaca, donde se definió el concepto de NEE (necesidades educativas especiales) y el currículum de educación primaria.

La Ley general de las Personas con Discapacidad, “Tiene como objeto establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida” (Ley General de Personas con Discapacidad, 2005)

Como consecuencia de todo lo anterior, la educación actual está impregnada de todos los principios que intenta acercarse a los planteamientos que defiende el modelo inclusivo. Entendiendo que el sistema de Educación Especial y el sistema educativo ordinario necesitan encontrar puentes de unión para que los alumnos con discapacidad, con necesidades educativas especiales, que estaban en centros específicos (Centros de Educación Especial), pudieran incorporarse a las escuelas ordinarias.

Los procesos de integración han seguido caminos más o menos lentos en función de los compromisos políticos de los gobiernos y de las leyes educativas que los respaldan; así pues, mientras en algunos de ellos la integración es mayoritaria y cada vez hay más niños con discapacidad en las escuelas y menos en los centros de Educación Especial, en otros no sucede lo mismo.

Para poder formar escuelas inclusivas y estudiantes inclusivos, primeramente, el sistema educativo debe formar docentes inclusivos, que sepan cómo brindar una educación inclusiva, la cual se centre en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros.

Así es como, poco a poco, se puede formar una escuela inclusiva con agentes educativos comprometidos realmente con la mejora de la educación del estudiante y que tenga bien cimentado sus valores, ya que son el alma principal para que exista una buena relación.

1.3 La convivencia inclusiva en la escuela primaria

La intención de este espacio es ubicar al lector sobre los vacíos que se generan a la hora de incluir a un alumno con TEA, en la convivencia que se da en un aula regular del nivel de primaria. Pero primero tratare de conceptualizar la convivencia escolar, después el proceso que ha seguido ésta y, por último, los vacíos que no han podido favorecer el proceso de aprendizaje del alumno de investigación.

La convivencia escolar es un campo emergente, poco teorizado, del cual existe escasa evidencia empírica sobre su implementación en las aulas de primaria.

En la última década ha tomado gran fuerza el concepto de convivencia escolar y se ha definido como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de los valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, 2012). Pero la convivencia remite también a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez influye sobre éstas.

Por ello, más que una definición acabada, la convivencia escolar es un proceso dinámico y en construcción que permite entablar relaciones democráticas e incluyentes, entre los integrantes de la comunidad escolar, favoreciendo los espacios de aprendizaje y el clima escolar. Desde este punto de vista, la convivencia es una herramienta fundamental para aprender a convivir. Por lo tanto, la convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los actores educativos (Fierro, 2012)

El término de convivencia se empleó por primera vez en la historiografía española a principios de 1900, y para el ramo de la educación en el siglo XXI, lo retoma la UNESCO, para referirse a uno de los cuatro pilares de la educación (Delors, 2008) “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”.

Tomando como base este principio, el término convivencia en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática.

A partir de entonces, el discurso sobre la convivencia escolar se ha extendido por diversos países de América Latina, con distintos niveles de adaptación y desarrollo. En México sin embargo es considerado aun como un tema emergente (Fierro, 2012).

En cuanto a la Política Nacional de Convivencia Escolar de México, los referentes internacionales más próximos son aquellos que promueven el pleno ejercicio de los derechos humanos, la inclusión y la igualdad de cada una de las personas, como son: la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de

San José de Costa Rica) y la Convención sobre los Derechos del Niño, estos instrumentos jurídicos hay que han sido ratificados por el Estado mexicano.

El cumplimiento de estos instrumentos, se concretaron en diversos programas gubernamentales como son: Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar, el (PACE) Programa Escuela Segura (PES) y la publicación de marcos de convivencia, así como leyes nacionales, federales y estatales dirigidas a la prevención del acoso, la violencia o el impulso de la convivencia escolar libre de violencia.

En cuanto a la implementación, que ha seguido la Convivencia Escolar en los diversos planes y programas de educación básica se puede decir lo siguiente: es el siguiente; se introduce en la asignatura de Formación Cívica y Ética en 1992, después de los acuerdos internacionales de 2011, toma un enfoque de prevención de la violencia en la escuela (bullying) y para 2018, adquiere un enfoque formativo sin dejar lo preventivo.

Para el presente trabajo de investigación solo se tomará el enfoque formativo, debido a que se pretende formar a los alumnos regulares para que sepan convivir y fortalecer el proceso de aprendizaje del alumno con TEA.

El enfoque formativo considera la participación de los procesos afectivos y motivacionales, además de contribuir a la mejora del aprendizaje para adaptar o ajustar las estrategias, actividades o planificaciones pedagógicas en función de las necesidades de los alumnos (Díaz Barriga, 2010)

También promueve el aprendizaje dentro y fuera de la escuela para el fortalecimiento personal y el establecimiento de relaciones interpersonales armónicas, incluyentes y pacíficas, basadas en el respeto, la comunicación asertiva, la paz, el buen trato, la valoración de la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos.

De esta manera se promueve el buen trato entre pares, en un ambiente en el que los estudiantes sean respetados y tomados en cuenta, para que aprendan a ser responsables, a autoregular sus

emociones; aprendan a participar, a escuchar y ser escuchados, a tomar acuerdos por medio de la comunicación asertiva, a respetar y valorar la diversidad.

Por otro lado, se orienta a formar al alumnado en habilidades sociales y emocionales y así fortalece la autoestima de los alumnos, favorecer la expresión y la autorregulación de emociones, promueve la resolución asertiva de los conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos e impulsa la autonomía y la capacidad de interiorizar las reglas y respetarlas; con lo cual contribuye a evitar situaciones de violencia o acoso escolar.

Como se puede leer en los dos párrafos anteriores, describen precisamente lo que la investigación pretende desarrollar las habilidades sociales y emocionales en la convivencia, ya que estas son conductas y actitudes necesarias para el desarrollo integral de las personas, que optimizan la interacción con otras a través de la expresión adecuada y el respeto por sus emociones, opiniones y necesidades propias y de los demás, al favorecer el logro de relaciones funcionales, armónicas e inclusivas.

Si los alumnos regulares desarrollan las habilidades socioemocionales y las vivencian con el alumno con TEA, es más fácil que las imite y posteriormente él las realice en forma autónoma. Esto sentaría las bases de un comportamiento que favorecería la forma de relacionarse con los demás.

Los vacíos antes mencionados son acciones no contempladas en la actual convivencia formativa y que en determinada forma limitan una mejor inclusión educativa de los alumnos con TEA en este caso en forma específica.

Un primer vacío y el principal es tratar de ajustar la realidad a la ley, y legislarla, sin contemplar que se necesita contextualizarla para atender a la diversidad de alumnos de acuerdo a sus necesidades. Pues de otra manera, el camino de la ley y de lo que pasa en la escuela corre por veredas paralelas para nunca encontrarse.

La convivencia escolar implicaría atender otras variables y no centrarse en la presencia, ausencia o magnitud de las situaciones de violencia, es decir como convivir con otro diferente a mí y que se encuentran en situación de vulnerabilidad ante el contexto escolar.

Continuar mirando a la escuela (y a los docentes) como los principales responsables de resolver las necesidades que se gesten de esas leyes y legislaciones.

Por último, tener la visión, que con la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares las interacciones serán sanas y pacíficas y por ende la convivencia sí estará siendo formativa.

1.4 Habilidades socioemocionales en la escuela primaria

Otro concepto fundamental para esta investigación es el de las habilidades socioemocionales, que en los anteriores planes y programas no se tenía contemplado y es hasta la reforma educativa de 1993 cuando fue el parteaguas de la estructura de los planes de estudio que hoy obedecen a los cambios globales señalados en los ministerios de educación a nivel mundial (UNESCO, 1993)

Anteriormente ya se mencionó que en esta misma época se dio la integración educativa, donde se incorporaron los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares y es precisamente en esta transición donde se generó un vacío enorme entre la convivencia en común con los alumnos regulares y los alumnos con discapacidad, debido a que no se trabajaron las habilidades socioemocionales en su momento, que permitieran el desarrollo socioemocional, tanto de los alumnos regulares como los que tenían discapacidad, de tal modo que los niños pudieran expresarse mediante los juegos, risas, alegrías, tristezas y experiencias en común y cuyo propósito sería enfatizar las fortalezas que una persona tiene para alcanzar el bienestar o felicidad.

Se ha preferido el término “educación socioemocional” para indicar que las emociones y sus manifestaciones tienen siempre un componente social, lo que implica, a su vez, que el manejo de las emociones puede enseñarse y aprenderse.

En el Nuevo Modelo Educativo (NME) de México, se define la educación socioemocional como “un proceso de aprendizaje mediante el cual los niños y adolescentes desarrollen e integren conceptos, actitudes y habilidades que les permiten entender y manejar sus propias emociones, construir su identidad personal, mostrar empatía, colaborar, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables” (SEP, 2017)

La evolución histórica de las habilidades socioemocionales en México es muy corta y se inicia en los planes y programas de México de 2017. Su sustento está ubicado en el Artículo 3° (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2008) y enfatiza que la educación debe contribuir a la mejor convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia y el bienestar social, lo cual se relaciona con habilidades emocionales.

Lo mismo sucede en la Ley General de Educación (2012), donde la atención a las emociones de los alumnos queda implícita al mencionarse que la educación busca el desarrollo integral de los estudiantes.

La propuesta curricular del Nuevo Modelo Educativo, aprendizajes claves para la educación Integral (2017), está basado en la experiencia de otros países como España, con las ideas de Seligman y su principal propósito es cultivar en los niños las fortalezas personales que los hagan personas positivas y más felices. Otro autor que es necesario mencionar por su influencia en la fundamentación de la educación socioemocional es Rafael Bisquerra, quien ha sido pionero en el tema y ha trabajado un modelo que está basado en competencias emocionales.

Para Bisquerra, “el desarrollo de estas competencias permite a las personas regular los estados aflictivos y producir en sí mismas estados de bienestar” (Bisquerra, 2003). Con las ideas de este autor está diseñada la enseñanza de las habilidades socioemocionales en México.

Como se puede leer, es un tema nuevo, poco explorado, que brinda la oportunidad de trabajar con las relaciones entre los alumnos regulares y alumnos con discapacidad, ya que las relaciones en la convivencia escolar son la clave para un bienestar, es decir la cantidad y calidad de las

relaciones que se establezcan con los demás son claves para hacer de la inclusión educativa una realidad.

Una vez visto lo que se entiende por habilidades socioemocionales, su evolución histórica, la importancia que tienen en la escuela, se pasará a describir las habilidades socioemocionales que se emplearán para su enseñanza, aprendizaje en la intervención de la presente investigación y poder así adecuarlas a las características del alumno con TEA.

La escuela va a ser una de las instituciones importantes para el desarrollo de habilidades, comportamientos y actitudes sociales, ya que es uno de los agentes básicos de la socialización. Además, también se ha de resaltar la importancia de enseñar habilidades socioemocionales en el contexto escolar de modo directo, y sistemático, ya que es necesaria una instrucción directa, deliberada y sistemática para que la convivencia con la discapacidad mejore, la escuela tiene que actuar como un elemento facilitador para el aprendizaje de la convivencia inclusiva y también va a ayudar a que los alumnos aprendan las habilidades que son propias para convivir con un alumno con discapacidad (Monjas, 2002) y en este caso, con el Trastorno del Espectro Autista.

Para que los alumnos de primaria regular se apropien de las habilidades socioemocionales, se requiere primero que transiten de un sentido heterónomo a un autónomo, por medio de la reflexión graduada, dependiendo de su desarrollo madurativo, con la finalidad de que realmente vayan interiorizando las habilidades socioemocionales y las pongan en práctica, con la convicción de que son indispensables para la convivencia escolar.

Este tránsito no es automático ya que es todo un proceso que implica una serie de transformaciones graduales y sobre todo con el alumno TEA.

Para enriquecer la personalidad de los niños con TEA, es preciso introducir en ellos la formación en el conocimiento y dominio de las habilidades socioemocionales, mediante la imitación de acciones propias para una convivencia inclusiva. Para ello se trabajó con las siguientes habilidades socioemocionales.

Habilidades a desarrollar en la presente intervención

1. Saludar y despedirse. Con esta habilidad se pretende que los alumnos reflexionen de la importancia de reconocer la personalidad del otro.
2. Presentarse y presentar a otras personas. Con esta habilidad se pretende que el alumno reflexione sobre la importancia de reconocer y respetar la dignidad del otro.
3. Pedir y hacer favores. Esta habilidad es sumamente importante, ya que permite relacionarse con el otro y vivir en comunidad.
4. Identificar emociones Esta habilidad es fundamental para poder abordar a una persona y hacer empatía con ella.
5. Compartir. Esta habilidad ayudará a desarrollar en el alumno la solidaridad.
6. Iniciar y mantener una conversación. Con esta habilidad se manejará las relaciones personales.
7. Unirse a la conversación de otros. Con esta se pretende que los alumnos expresen sus ideas y emociones en forma moderada y respetuosa.
8. Unirse al juego de otros. Con esta se intenta que los alumnos compartan sus conocimientos y habilidades sobre un juego e intercambien estrategias exitosas.

Abordar la educación socioemocional desde la perspectiva que propone la presente investigación permitirá beneficiar a los alumnos regulares y con TEA, ya que les permitirá considerar su repercusión en los demás, tanto en personas cercanas como lejanas.

1.5 Los Derechos Humanos de las personas con discapacidad en la escuela primaria

El siguiente apartado tiene la intención de reflexionar junto con el lector sobre las implicaciones de pensar la enseñanza de las habilidades socioemocionales desde una perspectiva de derechos humanos, y no desde la mirada de los valores como se viene haciendo actualmente, cabe señalar que, para nada se pretende quitar los valores, sino que estos pasarían a segundo término, de tal forma que estos, permeen sobre los Derechos Humanos.

Antes de iniciar con la exposición de los argumentos para la reflexión, es necesario precisar algunos términos, como Derechos Humanos, que en el curriculum de educación primaria lo modifica por el termino de Derechos Humanes, ya que, por cuestiones de género, la curricula así los denomina (SEP, 2017)

Otro concepto que sería necesario definir para esta investigación sería, cuál es el concepto de dignidad que se le enseñará a los alumnos, debido a que es el eje rector tanto de la enseñanza de las habilidades socioemocionales, como la elaboración de los cuentos y sobre todo que, para un niño de nueve años, de tercer año de educación primaria, que tiene un pensamiento concreto, un término jurídico le sería un poco difícil entenderlo y más aún manejarlo en su vida cotidiana. Debido a esto, se entenderá como dignidad: es cuando exiges un buen trato por parte de otra persona. Este concepto surge de mi propia experiencia como docente.

Esto es debido a que se puede considerar dos problemas fundamentales en la educación básica. Uno de ellos es que no se visibilizan los derechos humanos en la educación y el segundo es que hasta el momento no hay una metodología que le permita al maestro de educación básica enseñarlos.

La inclusión educativa surge como necesidad de justicia social para los más vulnerables. Es por ello que su base principal con los Derechos Humanos, que permiten alcanzar la plena realización del ser humano y su creciente voluntad de desarrollo personal y social en un marco de respeto de sus derechos humanos.

En este sentido, la escuela permite trabajar de una manera intencionada y sistemáticamente los derechos humanos con el fin de generar un compromiso personal que permita modificar actitudes de alumnos para lograr mejores formas de convivencia y respeto a la dignidad humana.

Por ello los derechos humanos son entendidos aquí como un “conjunto de facultades e instituciones que en cada momento histórico concretan las exigencias de la dignidad, la libertad e igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos e nivel nacional e internacional” (Pérez Luño, 2001) Son derechos derivados de la vida en sociedad que limitan el poder de los Estados y que a la vez les imponen obligaciones para hacer vigentes las dichas exigencias de dignidad humana.

Su espíritu queda expresado en el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), en el que se reconoce que “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos

los miembros de la familia humana”. Además, desde una perspectiva amplia, incluye otros planos. Un sujeto de derechos es un miembro activo y consciente de la sociedad, que se asume como poseedor de derechos y con la posibilidad para incidir en su ejercicio y defensa. Reconocer al otro como persona digna y sujeto de derechos sienta las bases para el respeto y la solidaridad.

Con base en lo anterior y para efectos de esta investigación, cabría decir que mirar el mundo escolar desde esta postura implica tomar en cuenta cierto conjunto de conocimientos y habilidades para valorar la convivencia escolar.

Para el caso de los alumnos regulares y con discapacidad, esta perspectiva de derechos humanos incluye todo lo anterior, pero también un elemento adicional, que será especialmente relevante para el contenido de este texto, reconocerlos como sujetos de derechos y no como objetos de protección. La postura más tradicional y difundida ha sido la de ver a los niños como personas que deben ser cuidadas, a las que debe proveerse lo necesario para su vida, pero no necesariamente como sujetos activos con derechos. Así pensar cualquier espacio (escuela, familia, comunidad) con un sentido democrático obliga a incorporar como criterios los derechos de la infancia y los principios que los rigen.

Para los niños que presentan un signo de discapacidad y que están incluidos, la escuela tiene un papel fundamental en procurar una educación en derechos humanos que les garantice una sana convivencia y de calidad donde puedan desarrollar capacidades para el ejercicio activo de la democracia, para su defensa y perfeccionamiento.

En este sentido, es una educación, que prepara para la participación, que desarrolla competencias para organizarse, argumentar y tomar decisiones, que ayuda a mirar críticamente las relaciones cotidianas y que brinda oportunidades para concretar la democracia como forma de vida. Es decir contiene en si una propuesta para educar en la libertad, la igualdad, la dignidad y la justicia, para garantizar una convivencia de calidad para este grupo vulnerable de alumnos.

La convivencia inclusiva es de calidad cuando no atenta contra los derechos fundamentales de las personas. Esto es, cumplir y respetar las leyes con base en una decisión libre y razonada

guiada por principios como la justicia, la igualdad en derechos y la solidaridad y no por temor a ser sancionados o castigados al maltratar a personas con discapacidad.

Para que esto suceda se requiere de un proceso de reflexión sobre los conflictos que surgen en la vida diaria, del enfrentamiento y resolución de dilemas morales, así como del reconocimiento de los valores fundamentales que guía las decisiones y acciones humanas.

Pensar la educación y la escuela desde esta perspectiva implica que los alumnos ejerciten y pongan en juego un juicio prudencial (Yurén, 2005). Es decir que los principios se aplican y no con abstracciones.

En otras palabras, el alumno regular tendría que mirar al alumno con signos de discapacidad, como sujeto concreto y tomar en cuenta las circunstancias en las que se inscribe un hecho, la diversidad de los actores y las tensiones y matices que la vida social impone, para regular la convivencia que se construye en la escuela, así como el enfoque disciplinario para organizar la convivencia.

1.6 El microcuento en la escuela primaria

Este apartado trata de ubicar al lector sobre las bondades del microcuento, ya que es un género que no se usa como estrategia didáctica y tiene incontables ventajas, para los nuevos alumnos del siglo XXI. Por ello, se iniciará describiendo el contexto histórico del microcuento, posteriormente cómo se define, así como sus características, la estructura que tiene, los personajes que intervienen, el lugar donde se realiza la historia, el tiempo en que se llevan a cabo y los temas que maneja. Además, socializan los autores más representativos de este género literario en México. Para finalizar se considera necesario que el lector conozca los motivos por los cuales se seleccionó este tipo de cuentos para la elaboración del dispositivo de intervención.

- El contexto histórico de los microcuentos

El microcuento es un fenómeno nuevo en la literatura, aunque se puso de moda a mediados del siglo XX. Éste surge como parte del impulso creador de nuestros escritores; a diferencia del cuento que es una forma establecida desde el siglo XIX. El microcuento aún se halla en fase de descubrimiento y construcción de su historia.

Los orígenes de este género literario están en la cultura popular. Se puede decir que sus hermanos mayores son el cuento y el relato, pero no guarda ninguna relación con la anécdota.

El término “microrrelato” fue utilizado por primera vez en 1977 por el escritor mexicano José Emilio Pacheco en su Inventario.

- Como se define

El microrrelato es un género narrativo breve, que cuenta una historia en la que predomina la concisión. Algunos se refieren al género con el término de microcuento, otros con el de minicuento, minificción, cuento brevísimo o hiperbreve, pero sobre todos ellos se alza el de microrrelato.

El microrrelato se define como una historia mínima que no necesita más que unas pocas líneas para ser contado. No es una ocurrencia, sino, relatos de muy pocas líneas, que, por la brevedad y precisión en su vocabulario, crea la intensidad suficiente para turbar al lector. En otras palabras, es un ejercicio de precisión en el contar y en el uso del lenguaje.

- Sus características

Las características básicas del microrrelato son: la brevedad, ya que con no más de 200 palabras hay que expresar toda la historia. La precisión del lenguaje: es necesario ser muy selectivo en el uso de las palabras para expresar toda la idea. El carácter proteico. Esta característica permite cambiar el rumbo de la historia, para generar el final sorpresivo de la historia. La intertextualidad, la sugerencia, la necesidad de un lector cómplice, el final no conclusivo, la experimentación con el lenguaje, la ambigüedad y el humor.

Todas estas características son utilizadas para generar un mecanismo de construcción que contemplen romper las expectativas del lector, llevándolo a buscar un sentido, al completar los significados que apenas se esbozan o se insinúan. Es decir, la posibilidad de que lo dicho signifique no sólo lo literal e incluso algunas veces en absoluto lo literal, sino otra cosa que el lector debe encontrar para completar la narración, siendo de este modo lector y autor al mismo tiempo.

- La estructura

A diferencia de los relatos, el esquema narrativo de nudo, desarrollo y desenlace, no funciona. Es demasiado largo para este estilo de contar historias. El microrrelato elimina el desarrollo y se apoya en el clímax para darle un giro inesperado. Gran parte de la fuerza del microrrelato es conseguir provocar la sorpresa en el lector. Es muy importante seleccionar drásticamente lo que se cuenta (también lo que no se cuenta) y encontrar las palabras justas que lo cuenten mejor. Por esta razón, en un microcuento el título es esencial: no ha de desvelar algo importante.

- Los personajes

Generalmente para un microrrelato se emplean tres personajes y muy frecuente uno de ellos es quien hace las funciones de narrador.

- El lugar

Por su carácter breve, los microrrelatos comprenden un solo escenario, donde se realiza toda la acción.

- Tiempo

Habitualmente el periodo de tiempo que emplea será pequeño, es decir no transcurrirá mucho tiempo entre el principio y el final de la historia, ya que los detalles que se usan están bien seleccionados que pueden explicar todo el contexto.

- Los temas

Los temas pueden ser variados, pero es recomendable que sean de amor, la envidia, la vida como sueño, etc.

- Los autores más representativos en México

Los autores que colocaron a México a la vanguardia de dicho género son fueron Salvador Novo, Juan José Arreola, José Emilio Pacheco, entre otros.

Los cuentos y el dispositivo de intervención

Se considera que estos tiempos son llamados de internet, ya que hasta los niños más pequeños de dos años en adelante tienen un uso de algún dispositivo móvil, llámense éste: celular, tablet, computadora, x box, etc. Esto ha permitido que dicha población maneje tiempos inmediatos, acciones rápidas, sucesos impactantes. Por ello se considera que el cuento tradicional para niños de nueve a once años, ya es poco atractivo, por su narración tan descriptiva. Cabe señalar que no

se pretende descalificar al cuento clásico o pensar que ya no tiene vigencia, pues es un género muy básico para los niños más pequeños, que les encanta los detalles, pero en la actualidad ya no surge el mismo impacto para los niños un poco más grandes.

Es por ello que el dispositivo de intervención para este problema, empleará la literatura breve o micro cuento, pues va dirigido a los lectores acelerados, para quienes retener un argumento de una sola línea no solo supone un estímulo curioso, sino también la oportunidad de crear su propia versión de esa historia oculta.

En este trabajo se va a emplear el nombre de microcuento, para seguir con la misma idea de los cuentos, pero con la característica de ser breves.

1.7 La teoría socio-cultural y la autorregulación

Para que un alumno acceda a la apropiación de un contenido escolar, es fundamental la forma en que se presentan, la estructura de las actividades, las interacciones entre sí, y el uso de la comunicación en el aula.

Por ello, para esta sección final del capítulo uno, se expondrá con que bases psico-pedagógicas se fundamenta la enseñanza de las diversas historias que conforman el libro mencionado en el apartado 1.6, que lleva por nombre, “Quiero saber de ti”, debido a que es un dispositivo didáctico, que tiene por objetivo potencializar la convivencia áulica inclusiva de un alumno con TEA, en la escuela primaria regular.

Dicho libro está sustentado en la teoría Socio-cultural del ruso Lev S. Vygotsky, ya que esta explica cómo el niño aprende los comportamientos, normas y reglas que se dan en su contexto socio-cultural donde vive, para poder convivir en sociedad.

También es necesario analizar el concepto de autorregulación y el papel que juega en el dispositivo de intervención.

La teoría socio-cultural de Vygotsky es una teoría psicológica del enfoque socio-histórico que pone de manifiesto la compenetración activa de los niños con su entorno y en la que se destaca el papel social como proceso de desarrollo cognitivo.

Según esta teoría, todos los procesos superiores de la conducta, ya están relacionados con el pensamiento, el lenguaje o la actividad motora. Tienen un carácter instrumental, ya que no sólo se hace uso de los estímulos del medio, sino sobre todo de los recursos y estímulos internos del sujeto, como si fueran herramientas físicas. Estos recursos internos van siendo construidos por el sujeto a lo largo de su desarrollo y dependen en gran medida del medio social en el que vive el sujeto.

La cooperación social, permitirá a los niños interiorizar las normas y pensamientos sociales, convirtiéndolos en propios. El papel de los adultos o de los pares más avanzados, será el de guiar y dirigir el aprendizaje antes de que el niño pueda dominarlo e interiorizarlo.

Este teórico considera que el aprendizaje es un producto de la interacción social y cultural, pues considera al sujeto como un ser eminentemente social, y por consecuencia el conocimiento como producto de este, los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto y luego se internalizan. Pero precisamente esta internalización es producto de uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

Los elementos que conforman esta teoría se describirán uno por uno, para posteriormente ver su vinculación con las historias del cuento.

I. La interacción social

Cuando el niño se relaciona con el objeto de conocimiento, pero también con otro individuo, ya que las acciones de uno afectan al otro. Para comprender las acciones realizadas por un individuo se hace necesario, primero, comprender las relaciones sociales en que ese individuo se desenvuelve lo que da por hecho la necesidad de conocer el contexto social cotidiano donde el

sujeto se apropia del conocimiento. Esto provoca el aprendizaje tanto social como individual que se interioriza en el individuo, esto dará paso al segundo elemento la internalización.

II. La internalización

Mediante esta fase el individuo pasa el conocimiento de lo social a lo individual, aquí Vygotsky comenta “No es nueva la idea acerca de que las funciones psíquicas superiores no pueden ser comprendidas sin el estudio sociológico, es decir, que ellos son el producto, no del desarrollo biológico, sino del desarrollo social de la conducta”. (Vygotsky, 1987). En otras palabras, que lo que ocurre fuera del individuo pasa al plano de su mente, mediante la reconstrucción que hace.

III. La zona de desarrollo próximo

Es otro elemento central en dicha teoría, sobre todo en los análisis que en base a ella se hacen sobre las prácticas educativas y en el diseño y desarrollo de estrategias escolares. Por tanto, se centran en ella las posturas de la línea pedagógica. Este concepto lo define Vygotsky (1987) como “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”, es decir lo que un niño puede lograr de forma independiente y lo que puede lograr hacer con la ayuda de otro que sepa más que él.

IV. El lenguaje

Es la herramienta fundamental para el desarrollo de la capacidad del pensamiento y la inteligencia práctica. Vygotsky (1987) menciona que “El lenguaje egocéntrico es una etapa del desarrollo que precede al lenguaje interior; ambos cumplen funciones intelectuales y sus estructuras son semejantes”, es decir que el lenguaje es fundamental en todos los procesos de conocimiento a que el ser humano se enfrente.

Otro concepto muy importante para sustentar el dispositivo es la autorregulación, debido a que esta le permitirá al alumno de la escuela primaria, modificar o cambiar algunos comportamientos no favorables para una sana convivencia en el aula escolar.

V. La autorregulación

En términos generales es la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales (positivas o negativas) y de interactuar con otros de manera cada vez más complejas de acuerdo a reglas sociales.

También se refiere a la habilidad de adaptarse a situaciones emocionales desafiantes, inhibir comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y privilegiar comportamientos que son percibidos como socialmente esperados, o incluso cuando no corresponden con la primera respuesta del individuo como socialmente se espera.

Con la autorregulación en los cuentos se espera que los alumnos desarrollen las siguientes habilidades, según sea el caso de cada uno.

- 1.- Aprender a aprender.
- 2.- Aprender a reaprender.
- 3.- Aprender a desaprender

Con estas habilidades el alumno será un verdadero protagonista de su aprendizaje, ya que podrá ser capaz de reflexionar e internalizar conceptos que eran completamente desconocidos para ellos.

CAPITULO 2. LA COTIDIANIDAD DE UN SALÓN DE CLASE, VISTA DESDE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Este apartado pretende explicar dos cosas, uno, la forma en cómo, Educación Especial entiende el diagnóstico educativo, y el segundo, el diagnóstico realizado para esta investigación.

2.1 Conociendo el contexto para actuar

Todo diagnóstico se convierte en uno de los primeros pasos para un proceso de planeación en la medida en que, a través de él, se puede tener un conocimiento real y concreto de una situación sobre la que se va a intervenir, teniendo en cuenta que las acciones de una intervención, buscan resolver una situación-problema.

El diagnóstico debe servir para, esclarecer el quehacer profesional en el manejo de los problemas específicos. Corina Schmelkes, (2010) Es así como la palabra diagnóstico es utilizada en diferentes momentos o contextos, para hacer referencia a la caracterización de una situación, mediante el análisis de algunos eventos.

Sin embargo, en Educación Especial se caracteriza de la siguiente manera: es analizar las problemáticas significativas que se dan en la práctica docente, de uno o algunos grupos de la escuela o zona escolar, examina la problemática docente en diversas dimensiones, características, aspectos, y elementos que se articulan dinámicamente, permitiendo conocer la problemática que se presenta en clase, con la finalidad de diseñar estrategias que eliminen las barreras de aprendizaje y participación que enfrentan los alumnos con discapacidad principalmente.

Esto, lo señalo, debido a que el diagnóstico que a continuación se describe, analiza la práctica docente, para buscar generar una estrategia educativa que favorezca la calidad educativa, de un alumno con TEA, y a la vez favorecer a los alumnos regulares.

Para realizarlo, se utilizaron varios instrumentos como cuestionarios, actividades y observaciones en el aula, (Estos instrumentos se describen más detalladamente en el siguiente capítulo) lo que permitió analizar la situación con los alumnos.

Para que, a partir de éste, se puede realizar una alternativa que dé solución a la dificultad que se detectó.

El lugar en donde se identificó, la barrera (dificultad) fue en la escuela primaria pública regular “JOHANNES KEPLER”, ubicada en Avenida 585 N° 28, colonia Unidad San Juan de Aragón, 3era. Sección, Gustavo A. Madero, Ciudad de México, CP.07970.

Los servicios que ofrece dicha institución es educación pública, comedor a bajo costo, clases de danza, artes plásticas, inglés, TIC, y Educación Física. (Se menciona esto, porque es la única escuela del rumbo que cuenta con estos servicios).

La primaria está organizada por grupos mixtos de niños y por de su edad, quedando en: primer, segundo y tercer grado, alumnos de seis, siete y ocho años respectivamente. El cuarto, quinto y sexto grado, los alumnos que tienen, nueve, diez y once años. Hay tres grupos por grados de primero a sexto de primaria y cada grupo consta de 22 o 28 niños por grupo y son atendidos por 18 maestros de los cuales 15 son normalistas con más de 30 años de servicio y 3 licenciados en educación básica con menos de 3 años de servicio.

En el área administrativa hay 5 profesores con las siguientes funciones: una directora, una secretaria, una subdirectora técnico pedagógica y dos maestros adjuntos, (realizan diversas actividades) así como 6 personas que realizan el trabajo de limpieza de las instalaciones.

Es una institución que acepta a la diversidad, pero aun, es necesario mejorar algunos comportamientos en cuanto a la atención del alumno con TEA.

El nivel académico es bueno, partiendo de la idea de que los alumnos que asisten tienen un nivel económico bajo, donde su prioridad es trabajar para cubrir las necesidades básicas.

Los programas sociales que recibe actualmente son, cruzada contra el hambre, desayuno escolar, becas de niño talento y la de niños en situación de vulnerabilidad.

Se dan clases en 18 Salones y dos salones especiales, como el de danza y artes plásticas.

La mayoría de los alumnos ha alcanzado la competencia curricular, esperada para el grado en el que se encuentran inscritos.

Las Familias de los alumnos son de clase media baja, un porcentaje importante son mamás solteras o divorciadas. Las profesiones u oficios a lo que se dedican son variados sin embargo predomina los vendedores ambulantes. Como están cerca los talleres del aeropuerto, también asisten los hijos de estos trabajadores.

Uno del principal problema que tiene la escuela, es la inasistencia de alumnos debido a que la población mayoritaria no es nativa de la comunidad, sino que vienen de colonias cercanas como la Cuchilla del Tesoro, Netzahualcóyotl y Ecatepec, debido a esto, el acceso a la escuela se complica por cuestiones económicas, ya que no tienen dinero para el transporte.

Cuando se les preguntó a un grupo de padres sobre la conveniencia de inscribir a los alumnos en sus colonias de origen, comentan que las condiciones de seguridad y buena convivencia no son tan buenas. Pues el narcotráfico se extendió en la colonia.

Se puede observar, que un segundo problema que enfrenta la escuela es la relación entre pares, pues hay mucho individualismo entre los niños y cuando procuran a sus compañeros más vulnerables, lo hacen por imposición de una autoridad. (Maestro o directivo)

Estas actitudes que expresan los alumnos, no procurar o ver al otro como un sujeto con dignidad, e igual a todos los demás, es lo que dificulta la plena inclusión del alumno con TEA,

El grupo seleccionado para la investigación es el de tercer grado grupo C, ya que en él se encuentra Alexander y es necesario generar una estrategia que le permita aprender en una forma autónoma, mediante una convivencia sana y pacífica

2.2 El problema de investigación

El aula regular, (salón de clases) puede ser en ocasiones amigable y en otras una carga pesada para los alumnos, pero lo confortante es que no es permanente, pero si marca un tiempo de paso en nuestra formación como individuo.

Por eso es necesario buscar las estrategias para que, todos los alumnos sean felices y aprendan unos de otros.

Sin embargo, cuando se pone la atención en un aula inclusiva, se observa la desventaja que hay entre unos alumnos y otros, es decir un niño regular, tiene aprendidas las habilidades socioemocionales, que le permiten interactuar, saber seguir instrucciones y sobre todo tiene una forma de salir de conflictos o situaciones complicadas.

Por otro lado, un alumno con algún signo de discapacidad, dispone de un lenguaje limitado, las habilidades socioemocionales son aprendidas en forma mecánica por ello se comportan en forma delimitada por su propia condición, y sobre todo no saben salir de situaciones complicadas.

Los maestros que atienden el aprendizaje de estos niños, para compensar dichas carencias, emplean la estrategia de tutores para los alumnos con algún signo de discapacidad, dicha estrategia sí apoya las necesidades del momento de los alumnos, sin embargo generan una dependencia donde al paso del tiempo se pierde el respeto de los tutores hacia el alumno con presencia de discapacidad, debido a que los tutores introducen al alumno con discapacidad a la cotidianidad y homogeneidad que prevalece en el salón de clase.

Llegando al punto donde se convierte en una carga pesada y obligatoria para el tutor. Dicha homogeneidad como todo tiene dos caras una positiva que consiste en brindar una educación igualitaria para todos sin distinciones, pero por el otro lado las diferencias muy marcadas de los alumnos con discapacidad, no permiten un avance en su aprendizaje autónomo.

También se observó que los problemas para lograr una educación inclusiva y eficaz, se dan principalmente en la convivencia cotidiana entre pares, por la falta del desarrollo de habilidades socioemocionales, que permitan una mejor convivencia, con el alumno con TEA.

Para hacer más comprensivo este problema, describiré con ciertos ejemplos, las voces de algunos alumnos regulares del ámbito educativo antes mencionados, así como docentes y padres de familia que integran el grupo de 1° C, con la finalidad de entender su mirada.

El siguiente relato, transcribe el ambiente de convivencia en un salón de clases, en el nivel de primaria, y dan una idea de lo antes mencionado.

En el grupo de 1° C, está ubicado un niño delgado, simpático, cuya característica principal es que está sentado riéndose el solo y no interactúa con otros niños, aunque le hablen.

Cuando entra la maestra titular del grupo se dirige a los alumnos y les explica las reglas del salón de clases, es decir lo que está permitido y lo que no, así como que hay un compañerito que requiere del apoyo de todos, por lo cual organiza comisiones para que lo ayuden a realizar las diversas actividades, como son: dos niños lo ayudaran a realizar su trabajo del salón, otros dos lo acompañaran al baño, otros en las diversas clases como: danza, artes plásticas, inglés, computación, educación física y en el comedor y así todos ya tienen asignado una tarea específica y un tiempo determinado.

(En el siguiente comentario se puede leer entre líneas, que Adriana tiene confundido el concepto de obedecer una orden y la habilidad de hacer favores)

“Tengo que ayudar a Alexander a trabajar porque si no la maestra se enoja conmigo y me regaña”

Adriana 6 años

Dicha distribución de tareas permitirá incluir a un alumno que presenta TEA y esta diagnosticado como autista de alto rendimiento y cuya estrategia de atención para el logro de sus aprendizajes esperados, para el nivel y grado que cursa, es la tutoría principalmente. Cabe señalar que esta estrategia ha permitido una atención a sus necesidades de aprendizaje y la relación con sus compañeros, pero también ha generado desventajas, ya que a la larga el alumno desarrolló una dependencia con sus compañeros de clase y estos últimos realizan las actividades encomendadas por obligación y sin agrado.

Una observación que llama la atención es que para el tiempo de recreo el alumno no tiene tutores y es cuando realmente es él, como persona y no tiene quien lo dirija.

(En el siguiente comentario, Alfredo no ha desarrollado la habilidad de unir a su juego, a otros compañeros)

“Vamos a jugar trompo, sí, pero en la parte de atrás del salón para que la maestra no nos vea, e invitamos a Alexander, por si nos descubre la maestra le decimos que le estamos enseñando a jugar”

Alfredo 6 años.

Cuando llega el maestro de educación física dos niños le ayudan a quitarse el pantalón y agarrándolo de la mano lo acompañan durante toda la clase, cuando ésta termina, lo llevan al salón y otros dos niños lo visten y trabajan con la siguiente actividad que indica la maestra.

Al salir al recreo lo hacen en forma ordenada, pero nadie dirige a Alejandro al patio, el solo agarra su lonchera y sale del salón, una vez ahí, se dedica a dar vueltas en forma circular, riéndose y hablando solo. Cuando finaliza el receso, los alumnos entran de nuevo al salón y sigue la misma rutina, sin embargo, cambia cuando van al comedor ya que dos niños lo llevan a lavarle las manos y otros dos niños ya lo están esperando para darle de comer en la boca.

(En el siguiente comentario Jade no identifica las emociones de Alexander, solo quiere terminar con la tarea encomendada)

“Come más rápido, que yo también tengo que comer para que me den postre. ¡Apúrate!

Jade 6 años.

Por ello es necesario implementar un dispositivo de intervención, que permita impulsar una convivencia más inclusiva con el alumno con TEA y sus compañeros de clase.

Se decidió realizar ésta investigación, debido a que, si bien es cierto que se está escolarizando al alumno y está accediendo a los aprendizajes del currículo de educación primaria, no es así en la

convivencia inclusiva, que se está generando en el salón de clases, debido a que es un tanto fría y distante, donde el respeto a la dignidad del alumno con TEA no se está desarrollando como una competencia, sino como una obligación, como se percibe en el siguiente comentario.

(En el siguiente comentario, Eduardo, no ha desarrollado la habilidad de unirse a la conversación de Alexander)

“A mí, Alejandro no me cae bien, parece tontito, habla solo, se ríe todo el tiempo y es el consentido de la maestra”

Eduardo 6 años.

Otra de las razones por las cuales se retoma a este alumno es para aprovechar las infinitas posibilidades que le pueden aportar sus compañeros de clase, para su plena inclusión social, ya que, por el momento, se está priorizando su aprendizaje curricular y se está dejando de lado la convivencia con sus iguales.

(En el siguiente comentario, Rafael no ha desarrollado la habilidad de iniciar una conversación con Alexander y así conocer más de él y no solo juzgarlo por lo que observa sobre el trato que le dan)

“Yo no quiero mucho a Alejandro, porque todos los maestros solo le preguntan a él y no lo regañan ni castigan”

Rafaela 6 años.

En octubre ingreso un nuevo niño a clases y se burló de Alejandro porque puso mal unos círculos, los niños rápidamente le dijeron a la maestra y ella inmediatamente le llamo la atención y le advirtió que en el salón no existían las burlas, y que no lo hiciera nuevamente. Por su parte los niños se le quedaron viendo con desagrado.

El anterior comentario es la expresión que dio origen al dispositivo de intervención, donde se demuestra que la convivencia inclusiva, si permite acoger al otro ser humano e incorporarlo, para vivir con él, cuidándose y dándose un buen trato.

Otro elemento valioso que cabe resaltar es que la convivencia inclusiva entre pares, si se puede impulsar, ya que otra compañera del salón lo aprendió desde el kínder y lo sigue practicando.

(En el siguiente comentario, Karla, si ha desarrollado la habilidad de pedir respeto para su amiguito)

“Alexander y su hermana son mis amiguitos y yo acuso con la maestra a quien los trate mal, eso lo hacíamos desde el kínder”

Karla 6 años

Un día la maestra del grupo platicaba con un papá molesto porque estaba inconforme de que a su hijo se le haya asignado una responsabilidad con el alumno con TEA. Después que la maestra no logro convencer al padre sobre la importancia de que su hijo apoyara en las necesidades del aula, llegaron al acuerdo de que el niño no realizaría la actividad encomendada.

(En el siguiente comentario el señor Jorge no ha desarrollado la habilidad de hacer favores y enseñarle a su hijo a hacerlos)

“Yo no mando a mi hijo a la escuela para ser la nana de un discapacitado”

Jorge Padre de familia de la escuela.

Éste es otro comentario que también apoyo al planteamiento del problema, ya que los padres de familia son un elemento fundamental para que la inclusión educativa sea cálida y amorosa, ya que cuando un papá invita a un niño con TEA a su casa para que conviva con su hijo, le abre la puerta a una aceptación plena

A mediados del mes de enero la maestra titular del grupo se jubila y en su lugar designan a una docente cuyas características principales son totalmente opuestas a la primera, poco organizada, carente de autoridad pedagógica, con planeaciones de actividades con tiempo muy prolongado.

Con la nueva organización de la maestra, Alexander paso a ser Invisibilizado, ya que no lo apoyaron como él estaba acostumbrado y no hacía nada en todo el día.

Empezó a imitar las conductas no propicias para una sana convivencia áulica, como son: se va con unos compañeros de clase al baño a jugar carritos, a los bebederos para aventarse agua, decir palabras hirientes, escupir la comida a otros niños, entre otras acciones. Cuando le cuestione de porque lo hacía, el respondió

““Es bivertido, es bivertido, es bivertido, es bivertido, es bivertido, es bivertido, es divertido.”

(Alejandro 6 años, alumno con TEA).

Las situaciones desfavorables, en el problema antes expuesto son tres, siendo la primera que la comunidad escolar no se ha permitido conocer a Alexander y por ende no saben cómo convivir con él.

La segunda es que los derechos humanos de Alexander son entendidos por la comunidad escolar, como obligaciones pesadas impuestas.

Por último, sería que los valores de respeto, empatía, asertividad y aceptación, no están bien vivenciadas. Siendo estas, situación, generadora de conflictos entre la comunidad educativa.

En base a todo lo expuesto, sería necesario generar un dispositivo de intervención que propicie el reconocimiento de los derechos humanos, la vivencia de los valores, y las habilidades socioemocionales, para una mejor convivencia áulica. Por otro lado, también tendría que ser una estrategia para mejorar la práctica educativa.

CAPITULO 3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo anterior se presentaron cuáles fueron los principales hallazgos que están generando el problema educativo del alumno con TEA., en el aula regular, derivados de una primera observación en el campo de investigación.

Cabe mencionar que este es un primer momento empírico, que permitió tomar decisiones sobre la metodología idónea para investigar, para saber, qué está generando el problema y como implementar un dispositivo de intervención pedagógica, que permita minimizar en lo posible el impacto de una formación poco apropiada para el alumno de investigación.

Para lograr tan ambicioso proyecto, se diseñó toda una serie de pasos sistemáticos derivados de la metodología cualitativa y se esbozaron en este capítulo, que comprende dos apartados; en el primero, se expone como se realizó el diseño de la investigación. En el segundo se analiza la información recabada, con la finalidad de diseñar el instrumento de intervención que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje en el salón de clases, donde está inscrito el alumno de estudio.

3.1 Diseño de la investigación

La primera acción fue conocer el campo de investigación y saber con qué se puede contar, en este caso, ya había algunas cuestiones predeterminadas, pues solo había un niño con TEA, inscrito en una escuela de primaria pública del Distrito Federal. En cuanto a la problemática, también ya se tenían una idea, pero no tan específica.

La escuela donde se decidió realizar la investigación, lleva por nombre Johannes Kepler y cuenta con varios servicios, aparte de los básicos, entre ellos está, el comedor escolar, cruzada contra el hambre y desayuno escolar. El alumno de estudio se encuentra ubicado en el grupo de 1° C y está integrado por 12 niñas y 18 niños que aceptan y respetan a su compañero con TEA.

La inmersión inicial en el campo, se realizó con una observación, durante diversos momentos del día, con diversos actores, durante toda la jornada en las diversas clases, durante una semana. Dicha situación fue fácil, debido a que yo trabajo para la escuela antes mencionada.

Durante la observación se procuró tomar en cuenta el contexto social, para entender a los participantes y no, registrar hechos aislados, sin alguna emoción o sentimiento de los actores. En este primer momento se realizaron 20 observaciones, 5 entrevistas.

Para la codificación de las observa y de todos los instrumentos de recogida de datos se usó el siguiente procedimiento: se tomaron las dos primeras letras del contenido, seguido de la fecha en que se realizó, por ejemplo, Observación, Danza, 03-09-15, quedando el código de la siguiente manera OD030915.

Para las entrevistas, el código fué el mismo procedimiento, por ejemplo: Entrevista con Maestro más la fecha, quedando EM080316.

Siguiendo con las herramientas, otra empleada fue el diario de campo, en el cual se empleó el mismo sistema de codificación, pero éste se utilizó únicamente en la aplicación del dispositivo de intervención, es decir, en el libro de los minicuentos.

A continuación, se escribe un ejemplo de una observación en el salón de danza.

Código OD030915. Observación inicial en el salón de danza.

El maestro sale del salón de danza para recibir a los niños de 2°C les comenta que ya les había indicado que al salón de danza se entra en silencio y bien formados, a lo que los alumnos obedecen al instante.

Los niños se colocan en sus lugares previamente indicados por el maestro.

Alexander esta distraído mirando por la ventana hacia el cielo y el maestro le señalo su lugar y su pareja, para iniciar el calentamiento.

Al escuchar la música Alexander empieza a bailar, pero el maestro con voz suave le indica que primero el calentamiento, para que no sufra algún problema. Después se dirige al grupo a ver primero cabeza de lado, uno, dos, uno, dos, uno, dos, tres. Ahora hombros, uno, dos, uno, dos. Seguimos con piernitas marchando, uno, dos, uno, dos. Con manos a los lados, atrás, al frente, etc.

Ahora recuerden, los pasos uno, dos, tres, cuatro, pierna, uno, dos, tres, vuelta y uno, dos, tres, en su lugar se acuerdan.

NIÑOS: SÍ

MAESTRO: Atentos pongo la canción.

Los alumnos ya ejecutan bien los movimientos y los pasos del baile, pero Alexander solo da vueltas en su lugar sin parar.

El maestro corrige las posturas de algunos niños, pero no le hace ninguna corrección a Alexander, quien se sonríe en su lugar por tantas vueltas que da.

Posterior su pareja de Alexander lo toma de la mano, para bailar, pero él no quiere y la avienta para seguir dando vueltas, por lo que la niña continúa bailando sola.

El maestro le comenta a la niña que baile con Alexander, pero le dice que él no quiere. Por lo que el maestro continúa con otros niños.

Alexander se sienta en el piso y los niños le dicen al maestro, pero el maestro ignora lo comentado y les pide que lo dejen y continúen bailando.

Por último, el maestro felicita al grupo, porque trabajaron bien y les pide se den un aplauso todos y que en orden se vayan a su salón. (Aquí concluye la observación)

Código OM060915. Observación en la clase de la maestra Benita, en el grupo de 1°C.

La maestra Benita está colocando los signos de mayor que y menor que en el pizarrón y escribiendo dos cifras entre los signos.

Algunos niños están sentados en su lugar poniéndole atención a la maestra, otros platicando o jugando con el cereal del desayuno escolar y Alexander está en su lugar jugando con su goma y lápiz.

Cuando la maestra empieza a explicar, les pide le pongan atención y les dice:

MTRA B: Si no ponen atención no van a entender cómo hacer el ejercicio y no les voy a explicar después.

Se hace un silencio y la maestra inicia la explicación, después de algunos minutos comienza nuevamente a platicar, jugar y gritar.

Al terminar la explicación les pide a dos alumnos que pasen al pizarrón a resolver un ejercicio y les indica a Cesar y Alexander, para que lo resuelvan, pero lo hizo con unidades, cuando antes estaba manejando centenas.

Alexander hace bien el ejercicio y la maestra les pide a los niños que les aplaudan a sus compañeros

Los alumnos anteriores reclaman que a ellos no les dieron aplauso.

A lo que el grupo comienza a reír y la maestra comenta.

MTRA B: Sí también vamos a darle un aplauso a sus compañeros.

El grupo aplaude entre risas y burlas.

Después la maestra pide silencio y pasa a un par de niñas al pizarrón para resolver otro ejercicio, pero con centenas a lo que uno de ellos protesta y dice:

ALUMNO: No a ellos les puso un solo número y a nosotros tres, eso no es justo, que sea un solo número.

La maestra les aclara que ellos tienen dificultad para manejar muchos números y que ellos no y que lo pueden hacer sin ningún problema, además que son los más inteligentes del salón.

Los niños aceptan la explicación y resuelven el ejercicio, pero uno de ellos se equivoca y la corrige.

La maestra pide al grupo un aplauso para ellas, pero un niño dice:

ALUMNO: Solo para Claudia porque Katia se equivocó.

Todos empiezan a gritar sí sí, sí, sí, para ella no.

La maestra sale del salón porque uno de sus alumnos se está mojado en los bebederos. (Aquí concluye la observación)

Analizando la información recabada hasta el momento, se puede identificar como el alumno es tratado de dos formas diferentes, lo invisibilizan como es el caso del maestro de danza o lo sobreprotegen como la maestra Benita, esto ocasiona un vacío en su aprendizaje autónomo y la buena interacción con sus compañeros de clase.

El problema planteado radica en conocer, en qué medida la enseñanza de las habilidades socioemocionales a los alumnos regulares puede favorecer el proceso de aprendizaje del alumno con TEA en la escuela regular. Para ello, el presente trabajo se ubica en el campo de la investigación socio-educativa y selecciona la etnografía, ya que constituye una alternativa que se concentra más en lo cualitativo descriptivo, pues busca medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Otro dato importante que hay que señalar es que la investigación consto de tres fases, en la primera se inició la inmersión en el campo de investigación con las observaciones y entrevistas, se identificó el problema, se elaboró el protocolo, el cronograma de investigación y la matriz de la investigación. En las siguientes hojas se anexa el cronograma y la matriz de investigación. Dichas herramientas fueron fundamentales, pues se convirtieron en el mapa de la investigación.

Tabla 1.- Cronograma de la investigación

<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> Propósitos y Actividades Tiempo </div>	febrero	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	septiembre	octubre	Noviembre
Primera Fase 1.- Inmersión en el campo de investigación. 2.- Identificar el problema de investigación. 4.- Elaborar el protocolo de investigación. 5.- Elaborar el cronograma de investigación. 6.- Elaborar la matriz de la investigación.	<u>X</u>	<u>X</u>								
Segunda Fase 1.- Elaboración de guía de observación y entrevistas. 3.- Aplicación de los instrumentos de investigación.			<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>				

4.- Analizar la información antes obtenida en categorías.										
<p>TERCERA FASE</p> <p>1.- Diseño del dispositivo de intervención.</p> <p>2.- Aplicación del dispositivo de intervención</p> <p>4.- Elaboración del reporte de investigación</p>							<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>

Tabla 2. Matriz de investigación

TEMA	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	SUPUESTO A INVESTIGAR	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<p>La enseñanza de las habilidades socioemocionales.</p>	<p>¿Cómo enseñar las habilidades socioemocionales a los alumnos regulares, para ver favorecida la inclusión educativa de in alumnos con TEA?</p>	<p>Existe relación entre la enseñanza de las habilidades socioemocionales a los alumnos regulares y la mejora de la convivencia áulica, cuando existe un alumno con TEA en la escuela regular.</p>	<p>¿Qué ocasiona la falta de habilidades socioemocionales en los alumnos regulares, cuando existe un alumno con TEA en el aula regular?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas para un alumno con TEA, el que sus compañeros de clase desarrollen las habilidades socioemocionales?</p> <p>¿Cómo se ve favorecida la convivencia áulica, cuándo los alumnos regulares emplean las habilidades socioemocionales con su compañero con TEA?</p> <p>¿Cómo son las interacciones de los</p>

			<p>alumnos regulares con el alumno con TEA?</p> <p>¿Cuáles son los principales conflictos entre alumnos regulares y el alumno con TEA?</p> <p>¿Cuáles son los valores y derechos humanos, que se vivencian en un aula regular con el alumno con TEA?</p> <p>¿Cómo es la comunicación de alumnos regulares con alumno con TEA?</p> <p>¿Cuáles serían las habilidades a desarrollar en alumnos regulares para que puedan convivir con un alumno con</p>
--	--	--	---

			<p>TEA?</p> <p>Una colección de minicuentos sería una estrategia apropiada para enseñar las habilidades socioemocionales a los alumnos regulares.</p>
--	--	--	---

Después de la primera inmersión en el campo de investigación se elaboraron la guía de observación, las entrevistas y la bitácora, esta última fue empleada para monitorear el dispositivo de intervención y así poder verificar la pertinencia de éste.

Se presenta a continuación los elementos del formato de entrevista a profundidad, observación y bitácora, así como las características que los conforman.

Los temas para las entrevistas a profundidad fueron:

- 1.- La interacción de Alexander en el aula regular
- 2.- La comunicación con Alexander
- 3.- Las actitudes de Alexander, que no son aceptadas en el aula regular
- 4.- Las emociones que afloran, cuando los diversos actores interactúan con Alexander
- 5.- Los derechos humanos que tiene Alexander en la escuela
- 6.- Los valores que se vivencian en la convivencia grupal.

La observación destaco los siguientes apartados:

- 1.- La finalidad de la observación (objetivo)
- 2.- La selección de periodos breves (tiempo)
- 3.- El contexto a indagar
- 4.- El comportamiento o actitud que se requiere analizar

La bitácora

- 1.- Fecha y hora de las actividades

- 2.- Formulación de actividades a realizar con su propósito
- 3.- Registro de hallazgos más importantes
- 4.- Interpretación de los datos obtenidos

3.2 Análisis de la información recabada

En este apartado se explicará el proceso mediante el cual se analizaron los datos cualitativos, obtenidos de las entrevistas y las observaciones. Como primer paso se realizó la selección de datos que arrojaran elementos para dar respuesta a los objetivos de la investigación, así como a las preguntas, posteriormente se realizó una reducción de los datos, para poder manejar la información y por último la interpretación de la información para establecer conclusiones que explicaran el fenómeno.

Para realizar la selección de la información se revisaron 30 observaciones en las diferentes actividades que tienen los alumnos que conforman el grupo de 2° C y 40 entrevistas a diferentes actores como: compañeros de clase, maestros de las diversas asignaturas que atienden al grupo, los padres de familia que conviven con el alumno con TEA, así como de su familia.

Los datos también se analizaron cronológicamente, es decir, en el orden en que fueron recolectados por día y bloque, estos se estructuraron de la siguiente manera.

Tabla 3 Ejemplo de un análisis de datos de una observación

Código	Observación	Indicador de la observación	Interpretación
OM060915	Maestra titular del grupo de 2° C	ALUMNO: No a ellos les puso un solo número y a nosotros tres, eso no es justo, que sea un solo número. La maestra les aclara que ellos tienen dificultad para	Enojo Injusticia Empatía

		manejar muchos números y que ellos no y que lo pueden hacer sin ningún problema, además que son los más inteligentes del salón.	
--	--	---	--

Tabla 4 Ejemplo de un análisis de datos de una entrevista

Código	Entrevistado	Pregunta	Respuesta textual
EM100116	Maestra Benita titular del grupo de 2° C	¿Qué más sabe de Alexander?	MTRA1: En particular nada, es igual que los otros niños, no me da lata, trabaja lento, pero trabaja y si no lo termina en su casa.

Para realizar la reducción de datos, se empleó el micro análisis de línea por línea, con la finalidad de generar categorías iniciales.

A continuación, se ejemplifica un caso en forma de tabla.

Tabla 5 Análisis línea por línea, de observaciones.

Categorización inicial con tres observaciones		
Código	Estructura Lingüística	Categoría
OM060915	Ve a Alexander, lo empuja y con gesto de enojo se aparta de él.	Emoción
OP220416	Después, de que la maestra los regaña, entre murmurios dice, me cae gordo, no lo soporto.	Emoción
OC170516	Hay que fastidio, hay que darle de comer otra vez. Porque no le da ella.	Emoción

Tabla 6 Análisis línea por línea, de Entrevista.

Categorización inicial con tres entrevistas		
Código	Estructura Lingüística	Categoría
EA0915	Alexander parece tonto y me cae mal	Emoción
EM0516	A veces me desespera y lo dejo que se distraiga un poco, con otra actividad.	Emoción
EP0616	No me consta, pero creo, que mi hijo, los desespera y lo rechazan.	Emoción

De esta manera fué que las categorías y subcategorías emergieron de los datos. Cabe mencionar que algunas subcategorías, fueron emergentes, en base a la perspectiva de la inclusión educativa.

Para los efectos de esta tesis fue preciso realizar una triangulación entre los documentos oficiales que avalan la propuesta de la educación inclusiva con los registros de observación y los testimonios de los informantes en las entrevistas. La finalidad era comprender la manera en que conviven los alumnos regulares con un alumno con TEA en la escuela primaria.

A continuación se presenta una tabla donde se concentran las categorías y subcategorías identificadas, así como los objetivos que guiaron su identificación, para sustentar el dispositivo de intervención, que se verá en el siguiente capítulo.

Tabla 7. Matriz de categorización

Objetivo	Observación	Entrevista	Categoría	Subcategoría
<p>General</p> <p>Determinar la relación existente entre la enseñanza de las habilidades. Socioemocionales a los alumnos regulares y la mejora de la convivencia áulica, con un alumno con TEA, en la escuela primaria pública estudiada.</p> <p>Específicos</p> <p>Identificar en las interacciones, las formas de comunicación, las actitudes, manifestación de emociones, los valores y los derechos humanos, que se vivencian en un aula regular de</p>	<p>Derechos Humanos del alumno con TEA.</p> <p>A veces es incluido y otras excluido</p> <p>A veces lo sobreprotegen y otras lo ignoran.</p> <p>Con las acciones de los diversos actores violentan su aprendizaje.</p> <p>Los valores que se vivencian con el alumno con TEA.</p> <p>A veces lo respetan y otras lo desprecian.</p> <p>En ocasiones manifiestan</p>	<p>En la mayoría de las entrevistas, las constantes para la categoría de Derechos Humanos fueron:</p> <p>- “Él es buen niño, pero a veces su forma de ser complica trabajar con él”-</p> <p>- “Es un buen niño, pero es muy diferente a los otros niños”-</p> <p>- “Él tiene derecho de estar en la escuela, pero, se complica cuando quieres jugar con él, se pone como</p>	<p>1.- Derechos humanos</p> <p>2.- Valores</p>	<p>1.1 Persona</p> <p>1.2 Niño- niña</p> <p>1.3 Diferencias</p> <p>1.4 Nombre</p> <p>1.5 Identidad</p> <p>1.6 Inclusión</p> <p>1.7 Vida libre de violencia</p> <p>1.8 Dignidad</p> <p>2.1 Respeto</p> <p>2.2 Empatía</p> <p>2.3 Asertividad</p> <p>2.4 Aceptación</p> <p>2.5 Humildad</p>

<p>una primaria pública cuando existe un alumno con TEA., en un grupo.</p> <p>Diseñar una estrategia didáctica, que permita enseñarles a los alumnos regulares las habilidades socioemocionales, en una escuela regular, para favorecer la convivencia con un alumno con TEA.</p> <p>Elaborar un librito con 8 minicuentos, para promover la enseñanza de las habilidades socioemocionales en alumnos regulares, que impacte en la mejora de la convivencia áulica.</p>	<p>empatía por él y otras indiferencias.</p> <p>En ocasiones son muy prudentes a sus reacciones propias a su trastorno y otras son muy imprudentes con sus actitudes.</p> <p>En el desarrollo de las habilidades sociales, frecuentemente se observó poca tolerancia, debido a que a veces lo invisibilizan y otras lo visibilizan.</p> <p>En algunas ocasiones lo</p>	<p>loco”-</p> <p>En la mayoría de las entrevistas, las constantes para la categoría de valores fueron:</p> <p>- “Sí a veces lo tolero, pero me cansa y lo dejo solo”-</p> <p>- “A veces juego con él, porque la maestra me obliga, bueno me pide que juegue con él, pero no sabe y me enoja mucho”-</p> <p>En la mayoría de las entrevistas, las constantes para</p>	<p>Habilidades Sociales</p>	<p>2.6 Gratitud</p> <p>2.7 Prudencia</p> <p>2.8 Amabilidad</p> <p>3.1 Despedirse</p> <p>3.2 Presentarse</p> <p>3.3 Identificar Emociones</p> <p>3.4 Iniciar una conversación</p> <p>3.5 Unirse a la conversación de otros</p> <p>3.6 Hacer Favores</p> <p>3.7 Unirse al juego de otros</p> <p>3.8 Pedir Favores</p>
---	--	--	-----------------------------	---

	<p>saludan e incluyen en su conversación muy efusivamente y otras pasa inadvertido.</p> <p>En la categoría de las emociones, las constantes fueron actitudes de enojo, rechazo y sorpresa, principalmente.</p>	<p>la categoría de Habilidades Sociales fueron:</p> <p>- “No me gusta presentárselo a mis amigos de otros grupos, porque me da pena que se comporte como tonto”-</p> <p>- “Si no le das algo lloriquea y eso me molesta porque la maestra piensa que le hicimos algo y nos regaña”-</p> <p>En la mayoría de las entrevistas, las constantes para la categoría de Emociones fueron:</p>	<p>4.- Emociones</p>	<p>4.1 Enojo</p> <p>4.2 Anticiparse</p> <p>4.3 Rechazo</p> <p>4.4 Ira</p> <p>4.5 Sorpresa</p> <p>4.6 Asco</p> <p>4.7 Placer</p> <p>4.8 Tristeza</p>
--	--	--	----------------------	---

		<p>“-Me molesta su presencia, por eso lo rechazo”-</p> <p>“- A veces siento tristeza por él, parece tontito hablando solo, por eso, de vez en cuando, lo invito a jugar con nosotras y parece que le gusta”-</p> <p>“- A veces me sorprenden sus respuestas, pareciera que fuera un alumno regular”-</p>		
--	--	--	--	--

De acuerdo a los datos obtenidos, se obtuvo cuatro categorías y cada una de ellas ocho subcategorías, también se detectó áreas de oportunidad para generar el dispositivo de intervención.

La primera categoría fue la de derechos humanos, durante el análisis de los datos repetidamente se escuchaba, “es que Alexander tiene derecho de convivir con sus iguales” aunque las acciones manifestaban indiferencia, rechazo e invisibilización por ocasiones. Con este doble diálogo se observó que era necesario que los diversos actores conocieran realmente lo que implican los derechos de los niños.

La segunda categoría fue la de valores, entre ellos el más repetido, la falta de respeto, ya que algunos compañeros en ocasiones lo respetan y en otras no lo hacen. Es decir, el valor del respeto permite poner límites a las personas, pero por la condición de Alexander, no le permite hacerlo, lo que lo hace vulnerable hacia la otra persona. También es necesario incorporar este concepto en el dispositivo de intervención.

La tercera Categoría es la de habilidades sociales, aunque es una habilidad que, en algunos alumnos con TEA, como es el caso de Alexander, no se desarrollan, en la investigación los alumnos regulares, aunque las conocen no las practican entre sus iguales, solamente entre los adultos con los que conviven.

La última categoría denominada emociones, con ella se identificó que entre algunos alumnos prevalece el enojo, rechazo y sorpresa hacia Alexander, esto manifiesta que algunos compañeros de clase son poco tolerantes hacia sus comportamiento, actitudes y necesidades, pero también no han dimensionado la necesidad de verlo desde una perspectiva de alteridad.

Ante lo anterior, se reflexionó sobre la necesidad de elaborar un dispositivo didáctico, dirigido a los alumnos regulares, pero que impactara en el trato digno, igualitario y respetuoso hacia Alexander. Así mismo se tomaron en cuenta el interés, motivaciones y necesidades de los niños de seis a ocho años de edad. Esto da como resultado la elaboración de una serie de minicuentos que permitan a los alumnos regulares reflexionar sobre su actuar frente a un alumno con TEA.

En el siguiente capítulo se describe la planeación y elaboración de los minicuentos en base a las categorías y subcategorías, que son las nociones que conforman los cuentos, que permitirán modificar o minimizar conductas poco favorecedoras para la inclusión educativa.

CAPITULO 4. DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

En este antepenúltimo capítulo, consta de dos apartados, se podrá leer como fue planeado, las características y contenidos para la elaboración del dispositivo de intervención, que en este caso fue una serie de minicuentos, que conformaron el libro “Puros cuentos para convivir”. En el segundo apartado se describe una breve reseña de su aplicación y la evaluación de la intervención.

4.1 Diseño del dispositivo de intervención

Después de analizar, la realidad que vive el alumno con TEA en la escuela primaria, y reflexionar sobre su condición personal y sabiendo de antemano que no accederá en su totalidad a todos los conocimientos esperados, se consideró que el dispositivo de intervención tendría que ser dirigido a los alumnos regulares, debido a dos cosas fundamentales, primero sensibilizar a los alumnos regulares sobre la importancia de convivir con la diversidad, entre ellas, la discapacidad principalmente y segundo enseñarles a estos mismos alumnos las habilidades necesarias para una convivencia áulica de calidad, para que a su vez, ellos se lo enseñen al alumno con TEA, a través de la vivencia áulica cotidiana.

Por otra parte, durante las entrevistas y observaciones realizadas, los alumnos regulares manifestaron desconocimiento de cómo interactuar con Alexander, esto puede parecer aceptable, debido a que nunca habían tenido una convivencia con una persona con TEA. Sin embargo, en el mismo grupo había algunos compañeros que cursaron preescolar con Alexander, ellos se caracterizaban por ser más tolerantes y asertivos con el alumno, de ahí surgió la propuesta de enseñarles a los niños regulares a convivir con él.

Sin embargo, cuando se planteó esta idea, hubo algunos puntos encontrados, ya que para algunas personas la convivencia no se enseña, la consideran como algo natural y se da en forma espontánea, sin embargo en mi experiencia como docente, me he percatado que si es posible y

que sería bueno intentarlo, como en el caso de Alexander ya que sería benéfico, considerando que la mayoría de sus compañeros de su grupo, nunca han tenidos contacto con el TEA.

Para ello se eligió el microcuento, como estrategia de enseñanza, pero tendría que ser diferente al típico cuento que manejan las editoriales y que los alumnos están acostumbrados. Otro punto fundamental es que tenía que ser corto, para darle más tiempo a la reflexión y análisis de los contenidos que se pretendían manejar.

Así es como surgen los minicuentos o relatos; diseñados por mí, para manejar los temas necesarios en la convivencia diaria. Estos tendrían que cubrir las siguientes características:

- a) Mantener el interés del alumno, ser inmediatos, y sorprendivos
- b) La experiencia elegida debe tener un significado oculto y una idea no revelada.
- c) Contar sólo lo esencial de la historia, para que el lector pueda imaginar lo que falta e intuir su sentido.
- d) Pocos personajes, nunca más de dos y un solo lugar donde suceden los hechos.
- e) Los sucesos se describirán en tiempos muy breves.
- f) Debería ser interactivo, es decir que el lector debe completar significados.
- g) El poder de estas historias tan breves, estaría en contrastar el hecho aparentemente poco significativo para los lectores y su sentido trascendental.
- h) Estar basado en la convivencia cotidiana de un niño de tercero de primaria, así como en el enfoque de derechos humanos.
- i) Propiciar que los alumnos vayan construyendo los conceptos seleccionados.
- j) Reflexionar sobre los Derechos Humanos.
- k) Desarrollar habilidades socioemocionales.
- l) Tendrían que partir de consignas, con el fin de investigar o desarrollar destrezas.
- m) Ir de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general y de lo concreto a lo abstracto.
- n) Se centrarían en casos particulares.
- o) Las preguntas tendrían que estar encauzadas para brindar puntos de vista, pero también alternativas de solución, clarificar ideas, reformular, inferir, definir, detectar supuestos y dar razones.

Una vez reunidas estas características, también se buscó una teoría que los sustentara, siendo esta la teoría socio-cultural de Vigotsky, (explicada en el capítulo uno) para hacer más entendible la correlación de dicha teoría con el cuento se esbozó en la siguiente tabla.

Tabla 8. El proceso de enseñanza-aprendizaje del libro en base a la teoría socio-cultural

Elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje	Proceso de aprendizaje en base a la teoría.
Función del profesor	En base a la estructura del cuento, crea el ambiente de aprendizaje y promueve la creación del significado por parte del estudiante mediante las herramientas (procesos superiores de la mente) para conducir, evaluar y actualizar sus saberes de manera activa, socio-constructiva y dinámica.
Función del alumno	Al escuchar las historias del libro, los estudiantes construyen interpretaciones basadas en sus experiencias e interacciones individuales, con el medio social y con otros sujetos mediadores que construyen el plano interpsicológico del conocimiento, para que de manera activa mediante dicha interacción se individualice el aprendizaje
Objeto de aprendizaje	Mediante la retroalimentación que se realice de la información obtenida de las historias del libro, el alumno reconstruirá el conocimiento mediado a través de

	reestructuraciones y transformaciones de procesos y estructuras cognitivas.
Proceso cognitivo	El alumno con la nueva información realizará una reestructuración de sus funciones cognitivas mediante la inducción y construcción de conocimiento que parte de un plano interpsicológico para internalizar el conocimiento hacia lo individual (interpsicológico). La interiorización del conocimiento.
Origen y elementos	Las historias del libro, describen problematizaciones que presentan los alumnos, lo que permite la problematización del conocimiento que, junto con los mediadores, permiten la reconstrucción cognitiva.
Verificación	Cuando el alumno se da cuenta que puede hacer las cosas por sí mismo (zona de desarrollo próximo) favorece en él, las inferencias potenciales hacia nuevos conocimientos (ZDP).
Para que aprender	Para reconstruir el conocimiento, para transformar y/o reestructurar la realidad a la que se enfrenta, elaborando sus propias representaciones de la misma.

Fué necesario también hacer un análisis de los cuentos o historias que los alumnos del grupo de 3° C, venían utilizando para el aprendizaje de la convivencia escolar, para no caer en lo mismo y fuera algo novedoso y sorprendente para ellos.

También se realizó en tabla para contrastar los cuento o relatos en el libro de Convivencia y el libro de Puros cuentos para convivir. Esta se muestra a continuación.

Tabla 9. Características de los cuentos

Estructura del cuento común	Estructura del cuento sugerido
1.- Los protagonistas son agresores, agredidos y héroes	1.- El protagonista es el agresor
2.- El agresor planea el daño	2.- El agresor comenta los motivos que tuvo para hacer daño
3.- La víctima se deja engañar	3.- El agresor manifiesta su actuar, hacia su víctima
4.- La víctima sufre con resignación	4.- El agresor trata de justificar su mal comportamiento, culpando a la víctima
5.- El héroe se entera de la fechoría	5.- El agresor admite su inadecuado comportamiento hacia su víctima
6.- El héroe actúa, para mediar la situación	6.- El agresor toma conciencia de su fechoría

Como se podrá observar, en los cuentos de convivencia se maneja al niño que agrede a su compañero, el niño agredido toma un papel de víctima, no dice nada y hay un tercer compañero que defiende a la víctima y hace recapacitar al victimario, después el agresor recibe un castigo o lo perdona la víctima. Las preguntas para reflexión son muy dirigidas, casi conducen al alumno a la respuesta esperada y se concluye la lectura con la moraleja.

Sin embargo lo que ofrece este dispositivo de intervención, son historias que sitúan al alumno agresor en lo que hace y darle voz, con la finalidad de que reconozca que sus acciones, estos

agresores platican sus acciones agresivas hacia sus compañeras en forma breve, chistosa y sorpresiva, pues durante la narración de las historias se juegan con el lector, dándole una idea y al final resulta que es otra.

Los cuentos que se elaboraron para la presente investigación, fueron ocho y las características principales que tienen son las siguientes:

- 1.- El eje rector de los cuentos son los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- 2.- Se correlacionan con los valores, las habilidades sociales y las emociones, en forma transversal, con los derechos humanos
- 3.- La selección de los contenidos antes mencionados fueron el resultado de las categorías y subcategorías antes mencionadas.
- 4.- Tienen un orden progresivo, para que el niño de primaria regular, de 9 años vaya conceptualizando el término de dignidad, por ello comienza con el concepto de persona, pasa después a niño-niña, diferencias, dar nombre, identidad, inclusión, vida libre de violencia y por último dignidad.
- 5.- Los nombres de los cuentos inician con una pregunta detonadora que invita a la reflexión y estas se continúan cuando se realizan las actividades propuestas para cada cuento.
- 6.- Otra característica fundamental y algo único en los cuentos, es que los protagonistas son los niños victimarios, con la idea de darles voz, para que los alumnos regulares reflexionen sobre los comportamientos no apropiados con los alumnos vulnerables.
- 7.- También las reflexiones que se proponen tienen dos intenciones la primera es identificar y analizar que comportamientos no son apropiados para respetar la dignidad de la persona y el otro, que comportamientos se pueden generar para respetar la dignidad de las personas.
- 8.- Durante todos los cuentos se maneja la frase “TRATA A UNA PERSONA COMO PERSONA”, esto es debido a que el niño de 6 a 9 años, tiene un pensamiento concreto y si se maneja el concepto del valor de una persona, el alumno puede pensar en un valor monetario, ya que a esta edad el alumno está conociendo la compra venta de las cosas

que quiere y los billetes y monedas para adquirirlas, es decir la frase encierra la idea de trata a las personas con dignidad.

9.- Los cuentos se elaboraron con la finalidad de que el alumno de la primaria regular reconozca y respete la dignidad de los alumnos con discapacidad y sobre todo con el alumno con TEA, es decir que el alumno reconozca que todos somos iguales en dignidad.

10.- En los cuentos se plasmaron los problemas que aquejan a los niños.

11.-Es necesario que los alumnos encuentren soluciones a las cuestiones planteadas

12.- Reflejan sus temores, conflictos, emociones y los coloca en perspectiva.

13.- Le permiten identificarse con un personaje que vive lo mismo o similar que él, o lo que a él le gusta vivir, de esta manera enriquece su mundo interior y sus posibilidades creativas.

14.- Tienen la intención de corregir comportamientos y actitudes.

Todos los elementos antes mencionados, se correlacionaron de tal forma, que facilitaron la elaboración de los microcuento; para mejor entendimiento se concentraron en una tabla, que se muestra a continuación.

Tabla 10. Correlación de contenidos para los cuentos

Cuento	Derecho humano	Valor	Habilidad social	Emoción
1.- ¿Qué se siente?	Persona	Respeto	Despedirse	Enojo
2.- ¿Qué le digo?	Niño - Niña	Empatía	Presentarse	Anticiparse
3.- ¿Quién llego primero?	Diferencias	Asertividad	Identificar emociones	Rechazo
4.- ¿Te das cuenta de lo que estás haciendo?	Nombre	Aceptación	Iniciar una conversación	Ira
4. ¿Qué se	Identidad	Humildad	Unirse a la	Sorpresa

dice de mí?			conversación de otros	
6.- ¿Qué se siente estar al lado de él?	inclusión	Gratitud	Hacer favores	Asco
7.- ¿Qué se hace?	Vida libre de violencia	Prudencia	Unirse al juego de otros	Placer
8.- ¿Qué haces fuera del salón?	Dignidad	Amabilidad	Pedir	Tristeza

Después de hacer toda esta correlación los minicuentos quedaron de la siguiente manera.

Minicuentos para el libro.

MINI RELATOS 1

¿QUÉ SE SIENTE?

Era considerada una niña razonable, pero en cuestión de minutos, se transformó, sus manos cargadas de energía, estaban listas para dar el primer golpe, totalmente descontrolada, ya no pensaba, el enojo se había apoderado de ella. Pero con justa razón, uno de los chicos le escupió la cara, en señal de humillación. El peleonero estaba sorprendido ante su reacción. – Ja, ja, ja, ja, Si serán tontos, no se dieron cuenta que yo fui quien la escupió.-

MINI RELATOS 2

¿QUÉ LE DIGO?

A mí, me gusta arreglar los problemas a puñetazos, no como las niñas que se la pasan en el güiri, güiri y sobre todo en el ballet, que se convierte en mi peor pesadilla, cuando mamá me obligar ir. Pero cuando voltee, vi a la niña más bella del mundo, mi mirada fue tan persistente que la hizo verme y cuando venia hacia mí, diciéndome, -Hola soy Kumi---

Horrorizado entendí que había cometido un error, anticiparme había sido mala idea, Sonrojado me aleje de inmediato. ¡No supe que decir!, solo sé que esa voz era de niño. De inmediato me aleje.

MINI RELATOS 3

¿QUIEN LLEGÓ PRIMERO?

No puedo olvidar las palabras del juez “El objetivo de la carrera es divertirse y compartir un buen momento” –Claro, como le dio el premio a ella- Ahora me siento contrariada y con muchas ganas de rechazarla, sé que debo tomar en cuenta sus sentimiento, pero, aunque no quiera, se me nota el disgusto en la cara. Sólo la recuerdo en el guardarropa, forcejeando con su pierna derecha, como tratando de quitarse algo que potenciaba su velocidad y a la vez nos hacia diferentes, su prótesis deportiva.

MINI RELATOS 4

¿TE DAS CUENTA?

Ahora resulta que yo lo molesto, disque lo bloqueo emocionalmente y sobre todo, que lo humillo delante de nuestros compañeros, pero la neta, no sé, ni su nombre, y cuando le digo el inmortal, solo me mira, aprieta los dientes y expresa mucha ira, ja, ja, ja. Aunque no lo parezca, lo acepto y lo quiero. Pero el inmortal nunca estirará la pata por su problema en la pierna,

MINI RELATOS 5

¿QUÉ SE DICE DE MI?

Siempre me gustó estar en la escuela, sobre todo, en los baños, para contar cuentos de terror, de esos que al final te dan la sorpresa, pero cuando Omar empieza a quejarse de los compañeros, acaba con el suspenso. Pero a pesar de eso, nunca antes había tenido tantas ganas de unirme a su conversación, como ahora, que me está criticando, pero sin cuerpo. ¿Cómo? En fin, otro día será.

MINI RELATO 6

¿Qué se siente?

Hay situaciones difíciles de describir, sino se han experimentado. Lo que yo siento a su lado, es increíble, ya que su ingenio para hacer amigos y relacionarse con las personas, es admirable, reconozco que al principio su físico me daba “asquito,” pero ahora solo siento gratitud, me hace un gran favor al ser mi amigo. A pesar de su discapacidad, nunca tuve que tomar un curso intensivo de inclusión para tratarlo, porque pulgas es el animal más lindo del mundo y a mí me toco vivir con él.

MINI RELATO 7

¿Qué se hace?

“ESCUELA LIBRE DE VIOLENCIA”, se alcanza a leer, pasando la puerta de entrada, sin embargo anda circulando un video, donde se aprecia una pelea entre un niño y una niña, “El chicle” siempre se burlaba de ella, por su acento y lo malo es que es apoyado por sus compañeros quienes se unen al juego gritándole: “tú eres el hombre”, “no te dejes” y “te pegó una mujer”. Tras varios minutos de disputa, la niña se sienta en su pupitre, como un acto de prudencia, mientras, el niño sale del salón para mojarse la cara, pero un compañero le dice con gran emoción y placer: “regrésate y ponle un chingadazo”.

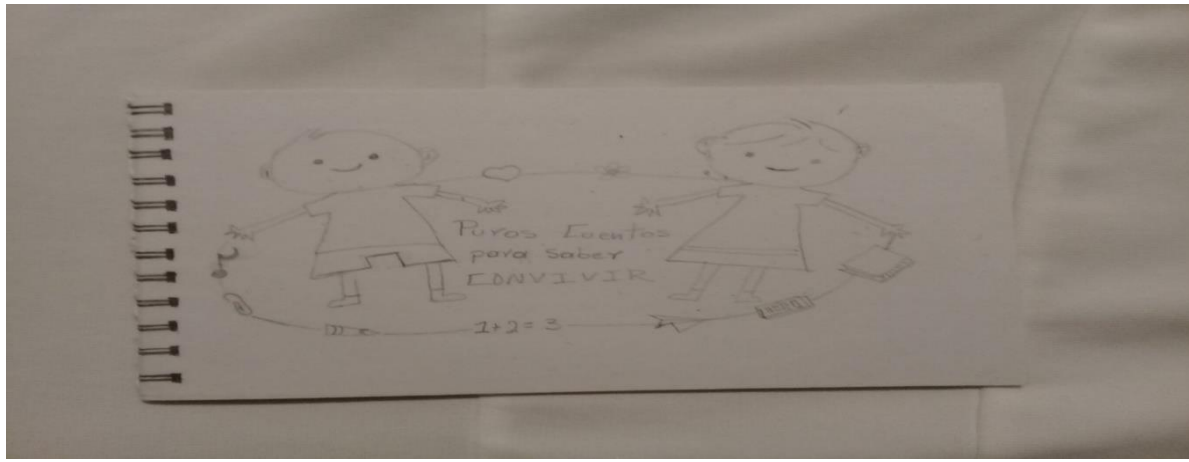
MINI RELATO 8

¿Qué haces fuera del salón?

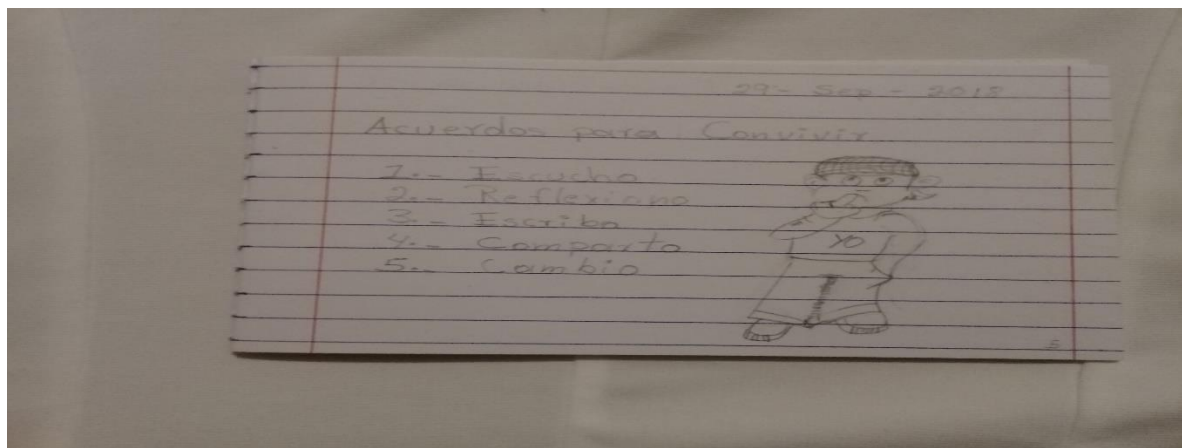
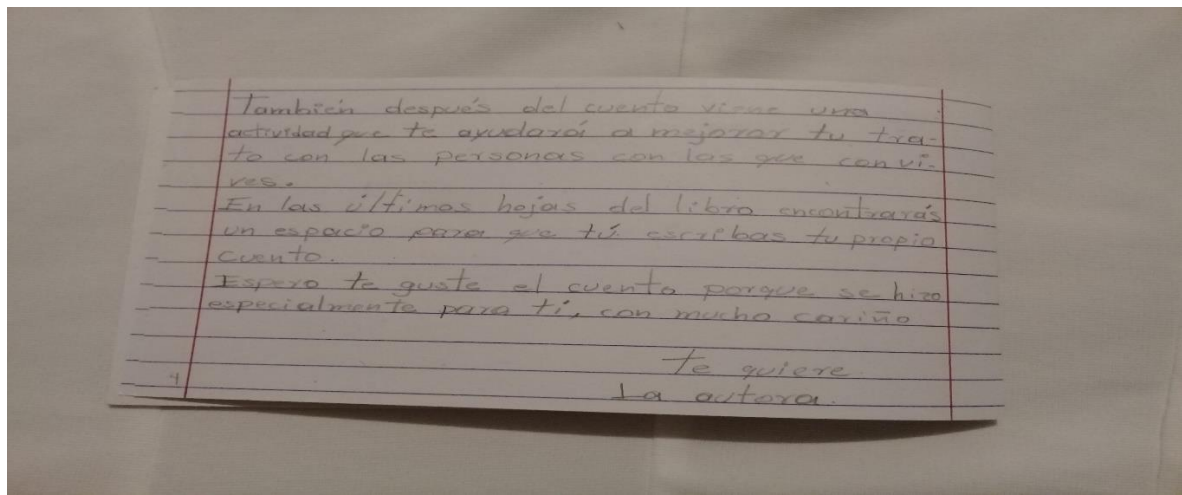
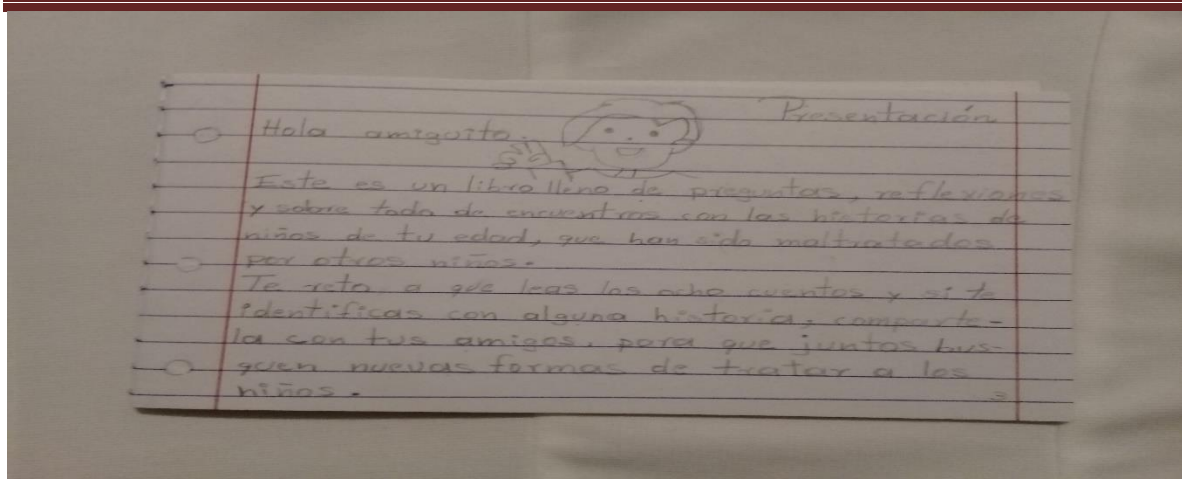
Mi maestra no me valora, dice que soy inquieto, no más, porque le pongo ingenio y sabor a lo que hago, ¡uno tiene su dignidad!, Jajaja. Todo empezó cuando vi a esas tres lagartijas vivitas y coleando, y me dije, hay que compartirlas con los compañeros, porque yo, no soy egoísta con algo que no es mío. Así que les dije a los grandulones de sexto que me ayudaran a hacer un experimento, les pedí, que me aventaran las lagartijas cuando abriera la ventana, y lo único que

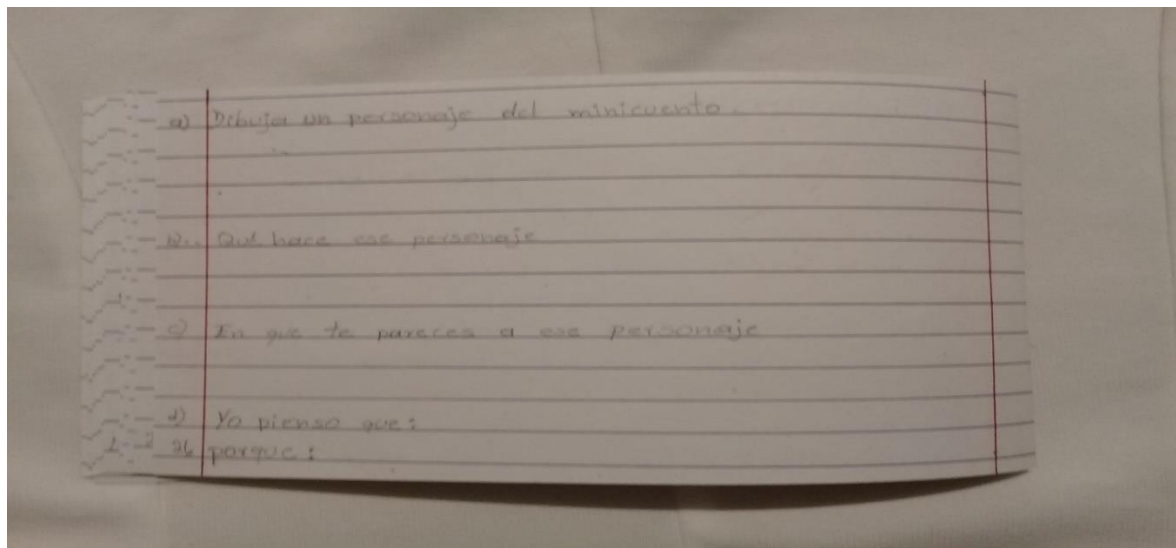
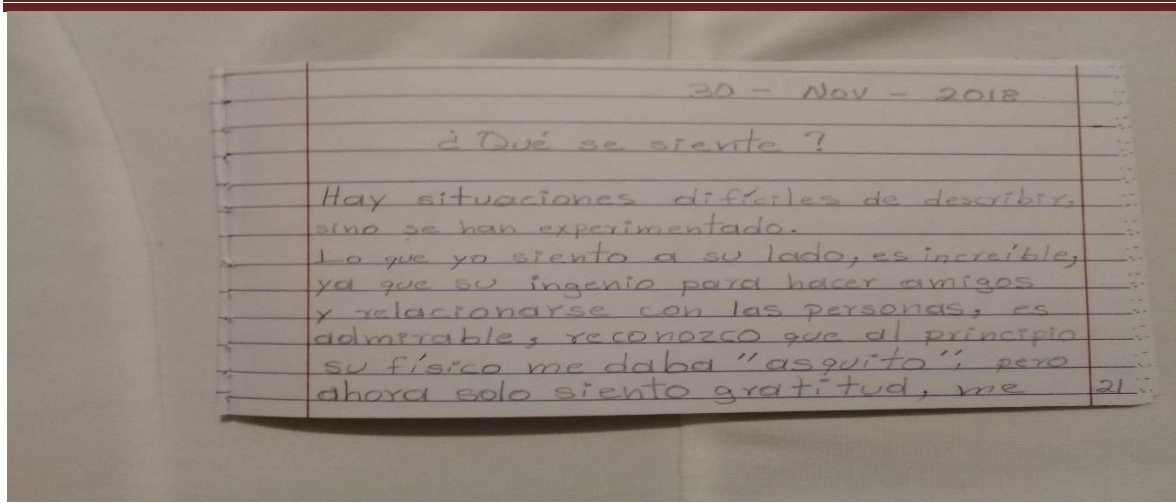
hice fue hacerme, tantito a un lado para que cayeran sobre mis compañeros. Caray lo que me dio tristeza es que solo fueron 3 espantados, yo esperaba más, Jajaja.

A continuación, se muestran imágenes de cómo quedo el libro.



		Indice.
Presentación		3
Euento 1	¿Qué se siente?	6
Euento 2	¿Qué le digo?	9
Euento 3	¿Quién llegó primero?	12
Euento 4	¿Te das cuenta?	15
Euento 5	¿Qué se dice de mí?	18
Euento 6	¿Qué se siente?	21
Euento 7	¿Qué se hace?	25
Euento 8	¿Qué Haces fuera del salón?	27
Tu cuento		30





Con este dispositivo se pretenden obtener información en dos líneas, la primera ver la utilidad de la enseñanza que propone y la segunda su función como dispositivo pedagógico, para el aprendizaje de ciertas formas de convivencia.

4.2 Aplicación del dispositivo de intervención

Los minicuentos se trabajaron en forma grupal y buscaban propiciar una situación para la interacción de un pequeño grupo de alumnos entre ellos el alumno con TEA,

Se les planteó a los alumnos un ejercicio de lectura de los minicuentos (uno por sesión) para después con una pregunta detonadora, se iniciará la reflexión y análisis de lo leído. Con la finalidad de formular una reflexión propia sobre su actuar en base a los derechos humanos, los valores, las habilidades sociales y las emociones. Se continúa escribiendo la actividad indicada en el libro de minicuentos con un límite de 10´ minutos de tiempo para todos, ya que es un ejercicio al momento.

Se les explicó que el objetivo de la actividad es simplemente iniciar la reflexión y conectarse todos con el tema.

Al terminar la escritura, se hace una reflexión sobre la importancia de este ejercicio para romper el bloqueo que en ocasiones se enfrentan. Se proponen las preguntas de seguimiento, donde se indica que pueden participar los que quieran en voz alta tomando algunos puntos importantes o ideas del Minicuento. Como por ejemplo lo que la historia les recordó, les hizo sentir o pensar.

Después de una ronda de participación, se invita a una reflexión abierta sobre los temas expuestos en cada Minicuento, para que posteriormente se escriba una propuesta sobre los conceptos manejados por el minicuentos. Sin importar mucho que tan definida este, ya que las preguntas de recapitulación le darán la oportunidad de completar su idea, es importante que todo el grupo participe en este último momento de la actividad ya que es el cierre del aprendizaje.

Con cada una de las actividades previas se busca desembocar en la posibilidad de iniciar una rica discusión, en base a las lecturas y los productos de las actividades realizadas que marca el libro.

Mi rol como docente, se dividió en varias etapas: la primera, invitar a la participación abierta sobre el tema principalmente sobre los derechos humanos los valores las habilidades sociales y las emociones, posteriormente el de moderador del diálogo, fue muy importante y a la vez difícil intervenir para dar respuestas o conclusiones, ya que esto era el trabajo de los alumnos, para respetar su muy particular punto de vista, y también ocasiona que se cierre el diálogo.

En la resolución de los conflictos planteados, los integrantes del grupo los resolvieron, después de las preguntas recapituladoras, para invita a los alumnos a ir cerrando la actividad y de tiempo suficiente, para hacer precisiones sobre conceptos y propuestas planteadas.

Los hallazgos y conclusiones, se analizarán en el siguiente capítulo, pero es necesario hacer unos comentarios sobre la aplicación de los cuentos.

Como se esperaba, los cuentos fueron algo novedoso para los alumnos regulares, pero el contenido sí movieron conciencia, ya que al preguntarle a los alumnos cosas concretas de los cuentos no sabían que decir, y lo que comentaba uno, el resto del grupo lo repetía, esto fue al principio, pero después los niños se fueron proyectando y se expresaron cosas que nunca imagine acerca de la convivencia entre ellos y Alexander. Sin parecer pretenciosa puedo asegurar que después de la lectura de los cuentos, la mirada del grupo hacia la diversidad fue otra.

CAPITULO 5. ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

Durante el desarrollo de la presente investigación, se presentó un caso de convivencia inclusiva con un alumno con TEA, en una escuela primaria donde también se realizó la presente indagación y que fue el motor que impulso al investigador a desmenuzar los avances en cuanto a la inclusión escolar, y donde se encontró un vacío que existe en el desarrollo de la práctica educativa, en cuanto a la formación de alumnos con discapacidad o trastornos.

Para poder hacer un ejercicio de análisis y reflexión sobre los hallazgos es necesario, dar respuesta a los cuestionamientos planteados, los objetivos tanto generales y particulares, así como a las expectativas que se tenía sobre el dispositivo de intervención.

Todo esto último, será explicado en el primer apartado y la interpretación de los resultados en el apartado

5.1 Interpretación de los resultados

Después de identificar el problema, se planteó la pregunta de investigación que antes se mencionó, pero ahora es necesario plantearla, para darle respuesta, siendo esta: ¿Cuál será la relación que existe entre la enseñanza de las habilidades socio emocionales a los alumnos regulares de primaria y la mejora de la convivencia áulica con un alumno con TEA, en el salón de clases?

Con la ayuda del dispositivo de intervención planeado, los alumnos aprendieron a tratar, más independiente al alumno con TEA y sobre todo a mirarlos como otro que requiere de apoyo, para desarrollar su autonomía. También se noto un cambio benéfico en las interacciones entre ellos, siendo más, cálidas, respetuosas y amables.

La convivencia al inicio de la investigación con el alumno con TEA, fue muy impositiva pero conforme, se planteó el dispositivo, la convivencia se percibía con más tolerancia, respeto y solidaridad. Esto se percibió con la lectura de los cuentos siete y ocho, debido a que las reflexiones de los alumnos se percibieron más centradas en la importancia de considerar al otro como una persona con dignidad y derecho a ser respetada.

La convivencia inclusiva áulica se vio favorecida, ya que durante el desarrollo de las actividades se hizo mucho hincapié en la diversidad, es decir que no solo se maneja el TEA, sino también la violencia que algunos ejercen sobre lo diferente.

5.2 Conclusiones y recomendaciones

En la investigación se evidenció la dificultad más no la imposibilidad para hallar relatos alternativos frente a los niños y niñas con autismo de alto rendimiento, es decir, narrativas que resaltarán las habilidades y las capacidades de estos sujetos.

Adicionalmente, en la investigación se identificó que las y los docentes no conciben el proceso de inclusión como la interacción de varios elementos, donde se reconocen valores, políticas y prácticas que apoyan el derecho de cada niño y niña y su familia a participar en una amplia variedad de actividades y contextos.

Otro hallazgo de la investigación hace referencia a la importancia que adquiere el realizar un trabajo colaborativo entre los diferentes agentes partícipes en el proceso formativo de los niños y las niñas en condición de discapacidad. La presente investigación abre la posibilidad de desarrollar otras investigaciones desde un enfoque colaborativo, donde las estrategias y actividades sean diseñadas desde una planeación de centro.

Por último vale la pena señalar que la mirada de los y las docentes desde el potencial abre una gama de opciones de acción en el quehacer docente, ya que, no se centra únicamente en el sujeto sino en el sistema relacional, permitiendo la participación activa de todos los agentes involucrados.

Es importante que las escuelas asuman la responsabilidad ética de educar y reeducar a una sociedad que se ha caracterizado por procesos de exclusión, discriminación y violencia, asentada en un exacerbado individualismo y arribar al establecimiento de relaciones que nos lleven al reconocimiento del otro, como otro legítimo que no requiere de la tolerancia y la condescendencia para coexistir; es probable que no cambiemos al mundo, pero sí podemos realizar aportes para iniciar ese cambio, incidiendo en nuestro entorno cercano.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow. M (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid. Narcea. Págs. 307

Bisquerra R. (2009) Psicopedagogía de las emociones. Síntesis. Págs. 253

Bisquerra. (2011) Educación emocional. Propuestas para educadores y familias, Desclée de Brouwer, Bilbao. Págs. 264

Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades. Siglo XXI España. Págs. 405

Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros. Págs. 308

Cáceres, P. (2010). Tipos de cuentos. Obtenido de <http://10tipos.com/tipos-decuentos/>

Calixto Flores. (2009) El diagnóstico escolar, elementos para conocer y actuar en el medio ambiente. Edit. Castellanos. Págs. 200.

Díaz Barriga, (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mcgraw Hill. Págs. 405.

Dyson A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. Amarú Salamanca. Págs. 178

Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones. Madrid, Narcea. Págs. 207

Fierro, Cecilia. (2012). Una aproximación al concepto de convivencia escolar. COMIE.

Furlán Alfredo. (2012). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. Editorial Siglo XXI. Págs. 464

Happe Francesca. (2006). Introducción al autismo, Editorial Alianza. Madrid, Págs. 224

Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM- 5 2014 Barcelona Masson American Psychiatric Association, Págs. 996.

Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales **DSM-IV-TR**. 2002 Barcelona: Masson. American Psychiatric Association, Págs. 1088

Mendoza, L. (2012). El cuento infantil. Obtenido de <http://lineymendoza.blogspot.com/2012/10/el-cuento-infantil-comoestrategia.html>

Monjas M. (1998). Programa de sensibilización en el ámbito escolar contra el maltrato. REA España. Págs. 82

Monjas, M. (1998). Las Habilidades Sociales en el Currículo. Secretaria General Técnica, España. Págs. 251

Moreno Moreno Prudenciano. (2010). La política educativa en la globalización, México Universidad Pedagógica Nacional. Págs. 234

SEP. (2017) Aprendizajes clave para la educación integral, SEP, México. Págs. 518.

Schmelkes Corina (2010) Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación, Edit. Oxford University Press, págs. 268.

SEP. (2011). Plan y Programa de estudio 2011, Educación Básica, Primaria. México, SEP.

SEP. (2016). Plan y Programa de estudios 2016, Educación Básica, Primaria. México, SEP.

SEP. (2006) Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Educación Básica, Primaria. México, SEP.

Simón B. (2007). Enseñar a los niños Autistas a Comprender a los demás, Guía práctica para educadores Editorial CEAC, Págs. 304

UNESCO (1999). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad. Madrid: UNESCO Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora.

UNESCO. (2015) Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?, Págs. 91

UTA FRITH (2004). Autismo hacia una explicación del enigma 2º Edición. Editorial Alianza Editorial Págs. 296.

UTA FRITH. (2007) Como aprende el cerebro, las claves para la educación, Editorial Ariel, Págs. 304.

Vallejo C. (2011).El cuento como estrategia didáctica. Obtenido de <http://elcuentocomoestrategadidctica.blogspot.com/2011/08/el-cuentocomo-estrategia-didactica.html>

Vigotsky L. (1987): Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba. Págs. 261

Vigotsky L. (1989): Fundamentos de Defectología, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba Págs. 300