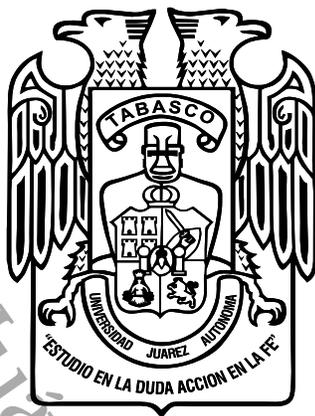


UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA SALUD



“La inclusión de niñas y niños con Síndrome de Asperger en escuelas públicas regulares de primaria en Villahermosa, Tabasco”

Tesis para obtener el grado de la:

Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial

Presenta:

Claudia Edith Gamas Castellanos

Directora:

Dra. Yazmín Isolda Álvarez García

Codirectora:

Dra. Alba Cerino Soberanes

Villahermosa, Tabasco.

Noviembre, 2023



Villahermosa, Tabasco, 15 de noviembre de 2023
Of. No. 0657/DIRECCIÓN/DACS
ASUNTO: Autorización de impresión de tesis

C. Claudia Edith Gamas Castellanos

Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial

Presente

Comunico a Usted, que autorizo la impresión de la tesis titulada **"La inclusión de niñas y niños con síndrome de Asperger en escuelas públicas regulares de primaria de Villahermosa, Tabasco"** con índice de similitud **18%** y registro del proyecto **No. JI-PG-221**; previamente revisada y aprobada por el Comité Sinodal, integrado por los profesores investigadores Dra. Lily Lara Romero, Dra. Josefina Barojas Sánchez, Dr. Miguel Ángel Escalante Cantú, Dr. Carlos Arturo Olarte Ramos y la Dra. Viviana Castellanos Suárez. Lo anterior para sustentar su trabajo recepcional de la **Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial**, donde fungen como Directores de Tesis la Dra. Yazmin Isolda Álvarez García y la Dra. Alba Cerino Soberanes.

Atentamente

Dra. Mirian Carolina Martínez López

Directora

UJAT



DACS
DIRECCIÓN

- C.c.p.- Dra. Yazmin Isolda Alvarez Garcia.- Directora de Tesis
- C.c.p.- Dra. Alba Cerino Soberanes.- Directora de Tesis
- C.c.p.- Dra. Lily Lara Romero.- Sinodal
- C.c.p.- Dra. Josefina Barojas Sánchez.- Sinodal
- C.c.p.- Dr. Miguel Ángel Escalante Cantú.- Sinodal
- C.c.p.- Carlos Arturo Olarte Ramos.- Sinodal
- C.c.p.- Dra. Viviana Castellanos Suárez.- Sinodal
- C.c.p.- Archivo
- DC/MCML/DC/OGMF/lkrd*



ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

En la ciudad de Villahermosa, Tabasco, siendo las 09:00 horas del día 08 del mes de septiembre de 2023 se reunieron los miembros del Comité Sinodal (Art. 71 Núm. III Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente) de la División Académica de Ciencias de la Salud para examinar la tesis de grado titulada:

"La inclusión de niñas y niños con síndrome de Asperger en escuelas públicas regulares de primaria de Villahermosa, Tabasco."

Presentada por el alumno (a):

Gamas	Castellanos	Claudia Edith
Apellido Paterno	Materno	Nombre (s)
Con Matricula		

2 1 2 E 6 6 0 0 2

Aspirante al Grado de:

Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial

Después de intercambiar opiniones los miembros de la Comisión manifestaron **SU APROBACIÓN DE LA TESIS** en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

COMITÉ SINODAL

Dra. Yazmin Isolda Álvarez García
Dra. Alba Cerino Soberanes
Directores de Tesis

Dra. Lily Lara Romero

Dra. Josefina Barojas Sánchez

Dr. Miguel Angel Escalante Cantú

Dr. Carlos Arturo Olarte Ramos

Dra. Viviana Castellanos Suárez

Carta de Cesión de Derechos

En la ciudad de Villahermosa Tabasco el día 04 del mes de agosto del año 2023, la que suscribe, Claudia Edith Gamas Castellanos, alumna del programa de Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial, con número de matrícula 212E66002 adscrita a la División Académica de Ciencias de la Salud, manifiesta que es autor intelectual del trabajo de tesis titulada: **“La inclusión de niñas y niños con síndrome de Asperger en escuelas públicas regulares de primaria de Villahermosa, Tabasco”**, bajo la Dirección de la Dra. Yazmin Isolda Álvarez García, Conforme al Reglamento del Sistema Bibliotecario Capítulo VI Artículo 31. El alumno cede los derechos del trabajo a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para su difusión con fines académicos y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficos o datos del trabajo sin permiso expreso del autor y/o director del trabajo, el que puede ser obtenido a la dirección: claudiaegamasc@gmail.com. Si el permiso se otorga el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.

Claudia Edith Gamas Castellanos

Nombre y Firma



Sello



AGRADECIMIENTOS

Al gran Arquitecto del universo por haberme dejado estar en este plano terrenal hasta el sol de hoy y por haberme dado a mis padres y hermanos, quienes fueron los que me formaron y me hicieron ser la mujer que soy ahora.

Instruye al niño en su camino,
Y aun cuando fuere viejo
no se apartará de él.
Proverbios 22:6

Patria es humanidad,
es aquella porción
de la humanidad
que vemos más cerca,
y en que nos tocó nacer
José Martí

Se necesita un pueblo para criar a un niño.
Se necesita un niño con autismo
para elevar la conciencia de la aldea.

Elaine Hall



Agradezco a mis profesores:

Dra. Viviana Castillo Suarez

Dra. Josefina Barojas Sánchez

Dra. Cynthia del Carmen Gómez Gallardo

Dr. Carlos Arturo Olarte Ramos

Dr. Renán García Falconi

Dr. Roberto Carlos González Fócil

Dr. Miguel Ángel Escalante Cantú

Por todo el apoyo y las enseñanzas que me dieron en todo este tiempo, gracias por hacerme reflexionar y ver las cosas desde otro punto de vista.

En especial quiero agradecer a mi directora de tesis, la **Dra. Yasmín Isolda Álvarez García**, por haberme dado la oportunidad de hacer este trabajo con ella, por la paciencia que me tuvo y sobre todo porque las enseñanzas que dio cambiaron mi rumbo a un mejor camino; gracias, gracias, gracias. También a mi codirectora de tesis, la Dra. Alba Cerino Soberanes, por el apoyo brindado en tan poco tiempo, muchas gracias.

Agradezco a mi madre Nínive Trinidad Castellanos Castillo, por dejarme un camino ya trazado con buenas lecciones y acciones que dejaron huella en muchas personas a quienes les dio una mano amiga y les enseñó a aprender. Mi padre. Claudio Gamas Ramos, por ser un ejemplo de responsabilidad en el trabajo y que desde abajo haciendo las cosas correctas se puede llegar tan lejos como uno quiera.



A mis hijas: Nínive Ali, por siempre estar ahí en las buenas y no tan buenas; y Michelle, por siempre animarme a seguir adelante, por ser comprensiva de dedicarle poco tiempo para estar con ella. Gracias, gracias, gracias, las amo mucho.

A mis hermanos: Erick David, por siempre acompañarme en mis estudios, animándome a seguir adelante no importando viento y marea, a ser fuerte para lograr el objetivo; Israel, por estar pendiente de lo que necesite y de alguna manera conseguir lo que fuera para continuar el camino trazado. Los amo mucho, gracias, gracias.

A mi tía Alma Maricela Coronel Torres, por siempre estar presente y animarme cuando más lo necesitaba, gracias por escucharme y aconsejarme; así como lo hubiera hecho su amiga y cuñada Nínive Trinidad, mi mami, que en el cielo está. Las amo mucho.

A todos mis familiares y amigos que de una u otra forma me leían y veían mis avances y me animaban a continuar, gracias a todos.

Gracias Profa. Consuelo María González Gutiérrez por abrirme las puertas de su colegio donde comencé el trabajo con los niños y niñas con Síndrome de Asperger. Gracias, gracias, gracias.

Gracias Luis Roberto, Sofi, Jason

Este trabajo es por ustedes, ya que son parte de este mundo, no de un mundo aparte.



ÍNDICE

AGRADECIMIENTO.....	5
ÍNDICE.....	8
RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO PRIMERO	
INICIO DEL PROYECTO.....	15
1.1 Antecedentes Históricos del Síndrome de Asperger.....	15
1.2 Planteamiento del Problema.....	17
1.2.1 Ubicación y Contextualización de la Problemática.....	21
1.3 OBJETIVOS.....	27
1.3.1 General.....	27
1.3.2 Específicos.....	27
1.4 Justificación.....	28
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	30
2.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	30
2.1.1 Síndrome de Asperger (SA).....	30
2.1.2 Grados de Afectación.....	31
2.2 Discapacidad.....	36
2.3 Niñas y Niños (NN).....	38
2.4. Inclusión.....	38
2.5 Políticas de la Educación Básica para la Inclusión.....	40
2.5.1 Plan de Estudios 2011.....	41
2.5.2 Plan de Estudios 2022.....	42
2.5.3 Atención Especializada a NN con SA en las Escuelas Públicas.....	44
CAPÍTULO TERCERO	
HISTORIA Y ENTORNO LEGAL DEL ASPERGER.....	50
3.1 Marco Histórico.....	50
3.2.1 Derechos Humanos.....	55



CAPÍTULO CUARTO

METODOLOGÍA.....	63
4.1 Tipo de Investigación	63
4.3 Escenarios y Sujetos de Investigación.....	65
4.4 Temporalidad.....	69
4.7 Método e Instrumento de Recolección de Datos	77
4.8 Procedimiento de Análisis	82
4.9 Consideraciones Éticas.....	87

CAPÍTULO QUINTO

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	90
5.4 Voces de los actores	105
5.4.1 Directivos	105
5.4.2 Padres de familia	106
5.4.3 Docentes (USAER).....	107
5.5. Discusión.....	107

CAPÍTULO SEXTO

MODELO DE INTERVENCIÓN EDITH.....	115
6.1 Evaluación	115
6.2 Diagnostico.....	113
6.3 Inclusión en el aula.....	132
6.4 Trabajo en el aula	134
6.5 Herramientas.....	142
CONCLUSIONES.....	153
REFERENCIAS	162
GLOSARIO DE TÉRMINOS	184
APÉNDICE	185
TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	203
ESCUELA 1	203
ESCUELA 2.....	212
ESCUELA 3	222



RESUMEN

Título: La inclusión de niñas y niños con Síndrome de Asperger en escuelas públicas regulares de primaria en Villahermosa, Tabasco. **Introducción:** Este trabajo presenta la problemática que pudiera representar para niñas y niños (NN) con Síndrome de Asperger (SA), quienes, al no ser incluidos en grupos regulares en las escuelas públicas de Villahermosa, Tabasco, considerando la normativa que rige a las dependencias gubernamentales en materia educativa, acentúan aún más las dificultades de socialización. Se explican las razones por las cuales esta población debe ser incluida en las aulas regulares, determinado por lineamientos aprobados científicamente por la pedagogía y analizados por la psicología a razón de las grandes mejoras en habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que se exponen en el presente trabajo. **Objetivos:** Analizar la aplicación de políticas educativas en inclusión respecto a NN con SA, en grupos regulares de las escuelas de educación básica en Villahermosa, Tabasco; se demuestra su importancia del desarrollo integral de los menores en cuestión. **Material y método:** Estudio descriptivo con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico. Se analizan tres casos existentes en escuelas nivel básico en la Ciudad de Villahermosa, Tabasco, en donde se trabajó con 12 sujetos, entre los que se encuentran docentes, directivos, pedagogos y padres de familia. **Instrumento de estudio:** Aplicación de entrevista guiada y cuestionario semiestructurado. **Resultados:** Los NN con SA son sujetos de derecho reconocidos en las diversas normas legales; la educación se contempla como un derecho humano, el cual es aplicable a todos sin distinción alguna. En razón de estos, el gobierno mexicano crea diferentes políticas públicas en el sector educativo, como la Nueva Escuela Mexicana y los 7 ejes articuladores del Plan de estudios del 2022, donde la inclusión es el primer eje (Guerrero,2023). **Conclusión:** A través de Políticas Públicas a nivel nacional y estatal, las cuales están vigentes, priorizando e impulsando la inclusión de niñas, niños con Síndrome de Asperger en



escuelas regulares, se podrá dar cumplimiento con lo requerido por la SEP en cuestión inclusión.

Palabras clave: inclusión educativa, políticas de inclusión, educación básica y Trastorno del Espectro Autista funcional.

ABSTRACT

Title: The inclusion of girls and boys with Asperger syndrome in regular public elementary schools in Villahermosa, Tabasco. **Introduction:** This work presents the problem that could represent girls and boys (BG) with functional Autism Spectrum Disorder (ASD) 1 formerly called Asperger Syndrome, who, by not being included in regular groups in the public schools of Villahermosa, Tabasco, considering the regulations that govern government agencies in educational matters; Socialization difficulties are further accentuated. The reasons why this population should be included in regular classrooms are explained, determined by guidelines scientifically approved by pedagogy, and analyzed by psychology due to the great improvements in social, cognitive, and linguistic skills that are explained in the present work. **Objectives:** Analyze the application of educational policies in inclusion regarding boys and girls with functional Autism Spectrum Disorder 1, formerly called Asperger Syndrome in regular groups of primary education schools in Villahermosa, Tabasco; Its importance for the integral development of the minors in question will be explained. **Material and method:** Descriptive study with a qualitative approach and phenomenological design. Three existing cases in basic-level schools in the City of Villahermosa, Tabasco, where we worked with 8 subjects, including teachers, directors, educators, and parents, are analyzed. **Study instrument:** Application of guided interview and semi-structured questionnaire. **Results:** Girls and boys are subjects of rights recognized in the various legal norms, education is



considered a human right, which is applicable to all without distinction. Because of these, the Mexican government creates different public policies in the education sector. **Conclusion:** Through current Public Policies at the national and state level, the inclusion of boys, and girls with functional Autism Spectrum Disorder 1, formerly called Asperger Syndrome, is prioritized and promoted in regular schools.

Keywords: educational inclusion, inclusion policies, primary education, and functional Autism Spectrum Disorder.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.



INTRODUCCIÓN

El presente estudio nace de los trabajos realizados en el desempeño laboral docente en prácticas en instituciones educativas durante los estudios de maestría en Intervención psicosocial, donde se observan las afectaciones y deterioro psicológico social y cognitivo de estudiantes con Síndrome de Asperger (SA), los cuales no mostraban mejoría en su desempeño académico, al contrario, su deterioro era notorio y sus dificultades más acentuadas, surgiendo la hipótesis de si el bajo desempeño mostrado en las niñas y niños (NN) con Síndrome de Asperger (SA) se debe a que no están interactuando, desarrollando habilidades y aprendiendo con sus pares estudiantes de aula regular.

Por medio de esta investigación se analizan casos de inclusión educativa de niños y niñas (NN) con Trastorno del Espectro Autista (TEA) funcional nivel 1, antes conocido como Síndrome de Asperger (desde 2023, el DSM-V integra al Asperger en el espectro autista). En este documento se hará referencia como Síndrome de Asperger (SA); dichos niños y niñas (NN) se pretenden ser incluidos en grupos regulares de escuelas primarias de corte público que se localizan en la ciudad de Villahermosa, Tabasco. Para ello se revisó la normativa de operatividad de las instituciones educativas, teniendo en cuenta el derecho humano al aprendizaje del nivel básico en educación, junto con la necesidad de que toda persona debe estar en interacción con sus pares sin distinción de cualquier tipo de condicionantes.

La investigación resulta de las experiencias de profesores que trabajan en sus aulas con NN que tienen diagnosticado SA. El abordaje se hizo desde el enfoque cualitativo, por lo que se recopiló y analizó tanto información bibliográfica como datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas a los sujetos de investigación que enfrentan este reto.



La estructura de esta tesis está conformada por cuatro capítulos. El primero expone el diseño de la investigación, explicando la problemática de la educación primaria regular cuando se está ante la presencia de NN con SA; asimismo se justifica el desarrollo de la investigación y se presentan los objetivos con los que se pretende analizar las aplicaciones de políticas educativas con respecto a inclusión, resaltando su importancia en el desarrollo integral de esta población.

En el capítulo segundo se presentan los marcos que sostienen o apoyan la teoría del estudio de investigación, encontrándose el marco teórico, histórico y normativo, en los cuales se describe el significado de conceptos importantes en relación con el Síndrome de Asperger, permitiendo describir, con fundamento en la literatura especializada, el tipo de aprendizaje idóneo en las aulas de las y los menores de edad.

En el tercer capítulo describe la metodología aplicada y se especifica el tipo de investigación, temporalidad, así como la muestra, métodos e instrumentos de recolección de datos y el procedimiento de análisis.

Los hallazgos de la investigación están presentados en el capítulo cuatro; para ello se explican y discuten los resultados, que dan pauta a la elaboración de un proyecto de intervención psicosocial de corte educativo.

Finalmente, en la conclusión se enfatiza la necesidad de incluir a las niñas y niños con Síndrome de Asperger en el aula regular, donde sean atendidos en el mismo escenario que el resto de la comunidad estudiantil, y se proporciona un modelo para el apoyo de los docentes que se enfrenten a esta situación.



CAPÍTULO PRIMERO

INICIO DEL PROYECTO

En este capítulo se describen las estrategias adoptadas por los investigadores que se desarrollan como una parte temprana del proceso de investigación. Según la disciplina docente, el objetivo es crear un marco teórico coherente y científico que sea la base para identificar problemas, formular hipótesis y determinar procedimientos operativos que permitan futuras demostraciones y proporcionar intervenciones psicosociales.

1.1 Antecedentes Históricos del Síndrome de Asperger

El doctor Hans Asperger, en 1943, publicó un reporte donde describe a infantes de inteligencia y desarrollo de lenguaje típico con interacciones sociales y capacidades comunicativas deterioradas.

El término *Asperger* salió a la luz por primera vez en el año 1994, siendo definido en la cuarta edición del Manual de Diagnósticos y Estadísticas de los trastornos mentales, conocido como DSM-IV, de la American Psychiatric Association, como “un síndrome separado y distinto al trastorno autista o autismo”, es decir, aún existía controversia en cuanto al reconocimiento del Asperger como síndrome propiamente dicho o una forma de autismo.

Consecuentemente, el DSM-V publicado en el 2013, reemplazó los diagnósticos separados, tales como el Síndrome de Asperger, Autismo, así como los otros Trastornos Generalizados del Desarrollo y los unió en el mismo diagnóstico llamado Espectro de Desórdenes de Autismo.

Esta investigación atiende la inclusión de niñas y niños (NN) con Síndrome de Asperger (SA), en un grupo de educación regular en escuelas de educación básica; en la búsqueda de investigaciones análogas se encuentran autores como Alexander et al. (2015), quienes se enfocaron en 23 estudios donde se evaluó experimentalmente la formación de profesores de alumnos con SA.



En este sentido, Tárraga Mínguez (2022) analizaron 25 artículos en el que los resultados mostraron que el conocimiento de los docentes sobre NN con SA es pobre; subsecuentemente, en el año 2022 realizaron de nueva cuenta el análisis, tomando para esta ocasión 16 estudios también obtenidos por medio de bases de datos, de los que exploraron las actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con SA.

Por su parte, Shetty y Rai (2014) encontraron que los docentes que trabajan con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista privilegian aspectos tales como el conocimiento que ellos tienen acerca del autismo, su visión acerca de los niños con Trastorno del Espectro Autista (Van Herwegen, Ashworth, & Palikara, 2019), su percepción acerca de la autoeficacia para trabajar con estos niños (Devi & Ganguly, 2022) o su entrenamiento en temas técnicos (Alexander, Ayres, & Smith, 2015; Vanderpuye, Kwesi Obosu, & Nishimuko, 2020). Sin embargo, autores como Alcaraz García et al. (2010) sostienen que los docentes juegan un papel relevante para las personas con SA, porque con su actitud responsable y comprometida pueden ser una influencia positiva, llevándolos al desarrollo de múltiples habilidades y con ello llegar a una formación tanto académica como de vida en la sociedad, siendo autosuficientes y no ser una carga para la familia.

En el mismo sentido, Gómez Marí et al. (2022) identifican a todos los docentes con un papel crucial para la inclusión de NN con SA, ya que muchos pueden actuar como transmisores de conocimiento del cambio social hacia una educación inclusiva, por lo cual son identificados como proveedores centrales de la educación, que requieren de formación intensiva, desarrollo profesional continuo y la mejora de sus conocimientos (pág. 5).



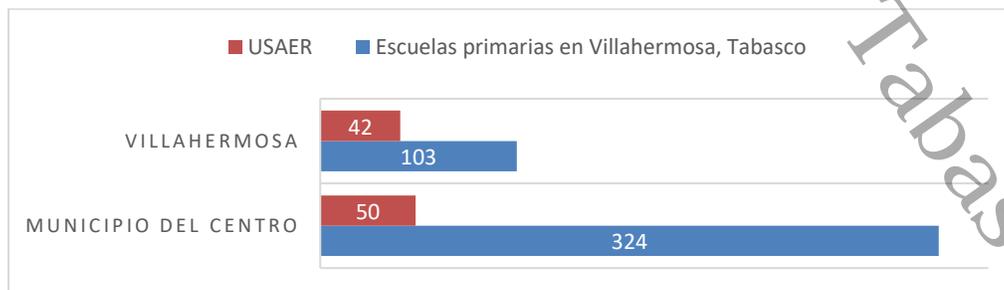
1.2 Planteamiento del Problema

El SA, a diferencia de los demás trastornos que yacen en la categoría del Espectro Autista, tiene síntomas no tan visibles, los cuales pasan invisibilizados la mayoría de las veces, y es esta una de las razones por las que antes de 1970 no fue contemplado en la clasificación del DSM-III y CIE 10 (García Maldonado, Saldívar González, Llanes Castillo, & Sánchez Juárez, 2011).

Los estudiantes con esta afectación poseen ciertas características que les impide desarrollarse de manera armónica, pues entre los síntomas se encuentran dificultad para las interacciones interpersonales, para expresarse emocionalmente y para mantener una conversación. Pero en otras áreas muestran notables capacidades muy bien conformadas en el razonamiento y el lenguaje, y su lectoescritura no se ve afectada, además de que su comportamiento suele ser muy ajustado a su grupo etario (Confederación Autismo España, 2018).

En el municipio del Centro, Tabasco, se encuentran ubicadas 324 escuelas primarias y 50 centros de Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); de estas escuelas primarias, en la localidad de Villahermosa se asientan 103 y 42 USAER (Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de Tabasco, 2020).

Gráfica 1. Escuelas primarias en el municipio del Centro.



Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP 2020.



En este panorama se puede utilizar la conexión de la USAER en las escuelas para indagar qué están haciendo las autoridades de cada escuela a la par con los docentes para dar la atención correspondiente a NN con SA.

USAER es una instancia técnico operativo de la Educación Especial, conformada por un Director, Maestros de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. En el marco de la Educación Inclusiva, proporciona los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y que se encuentran en riesgo de exclusión: población con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquellos que en los diferentes contextos, se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación. (Gobierno de México, s. f.)

Es importante que esta población sea incluida en las escuelas primarias regulares, para darle cumplimiento al goce de los derechos humanos conferidos a nivel nacional e internacional, que posibilita el íntegro desarrollo individual y colectivo de esta población. El objetivo principal es que sean incluidos para que puedan desarrollarse en cuestión de aprendizaje y sean personas productivas para nuestra sociedad.

En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) señaló que en nuestro país existe una población de 20 millones 838 mil 108 personas con discapacidad, con alguna limitación en las rutinas diarias o con algún problema o condición mental, que representa el 16.5% de la población en México, de los cuales, 637 mil 113 son menores de entre 0 a 14 años (un 47% son hombres y el 53% son mujeres).



Vista las altas tasas de prevalencia, según Gómez Marí et al. (2022) “es mayor la probabilidad de que los docentes encuentren estudiantes con SA a lo largo de sus carreras” (pág. 1).

Aunque el SA puede ser diagnosticado a cualquier edad, los síntomas o muestras de alerta aparecen durante los primeros años de vida, y si bien no hay cura, el cuidado apropiado, la inclusión e integración en aulas regulares y la preparación apropiada de los cuidadores, entre otros, pueden promover un desarrollo lo más apegado a la realidad y reducir comportamientos que afectan su interacción social, logros que se maximizan cuando las intervenciones inician a temprana edad (National Institute of Mental Health, 2018).

Al respecto, la población con SA mejora su calidad de vida a través de intervención educativa adecuada, por ello, tal como expresa Rangel (2017), la inclusión de esta población impone nuevas metas y desafíos a los docentes que deben desarrollar prácticas para responder a las necesidades y adecuaciones específicas de aprendizaje de estos estudiantes, al margen de un currículo y organización que no siempre ofrece una estructura y contenidos flexibles.

Muchos programas educativos no incluyen preparar a los profesores para trabajar con estudiantes con SA, considerando el nivel o especificaciones que necesitan; esto sucede porque hay escuelas donde no tienen acceso a personas que se especializan en capacitar sobre este tipo de enseñanza (Lerman , Vondran , Addison, & Kuhn, 2004). De manera que se trata de un nuevo reto para los docentes, ya que deben realizar prácticas que respondan a cada necesidad específica del aprendizaje de los estudiantes. Rangel (2017) concluye que se benefician a las NN con SA en el aprendizaje y desarrollo cuando las condiciones son favorables y estimulantes, pues en caso contrario, perjudican dicho desarrollo, a veces irreversiblemente.

La profesión de docente se enfrenta a constantes retos, uno de ellos resulta cuando sin tener la formación de educación especial se encuentran en sus aulas regulares con NN con SA; es por ello



que requieren de las herramientas adecuadas en cualquier nivel educativo para tener la capacidad de desempeñar su función y cumplir el objetivo del proceso educativo al recibir a un alumno con algún trastorno o necesidad educativa.

En general, los NN con SA, al querer entrar a una escuela regular, no son aceptados con facilidad (Delgado, 2021); esto mismo se observa en las escuelas de Villahermosa, Tabasco, donde en algunas se piensa que por tener una necesidad educativa, tendrían que ir a escuelas especiales, no siendo esta la solución, puesto que los menores de edad con SA son capaces de desarrollar “habilidades que sorprenden y desconciertan a los adultos: poseen buena memoria visual, elevada capacidad para fijarse en detalles, facilidad para la música y el dibujo, como también a usar aparatos, computadoras” (Rangel, 2017, p. 29), de forma que se puede determinar que niños y niñas con SA pueden tener cualquier habilidad al igual que los niños regulares en el nivel básico. Por lo general, los docentes confunden las características del autismo con SA; por tanto, “se debe admitir que estos niños tienen la capacidad para generar el contacto afectivo normal, biológicamente facilitado con las personas, al igual que otros que nacen con deficiencias intelectuales o físicas innatas” (Gage, 1989, pág. 220). Además, se ha determinado que el antes denominado SA “es el nivel de mejor funcionamiento y pronóstico dentro de los Trastornos del Espectro Autista” (Cobo González & Morán Velasco, 2017, pág. 8), de ahí que se considere que las NN con SA puedan integrarse en el sistema educativo dentro de las aulas regulares.

En algunos casos, cuando son recibidos en las escuelas regulares, los docentes titulares de grupo los envían a USAER, en el entendido de que fueron creadas para dar apoyo a los docentes con respecto a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que pertenezcan a las escuelas públicas en todo el país; resulta erróneo que deslinden su responsabilidad en esta instancia donde creen que podrán obtener la educación necesaria, ya que los NN con SA, dependiendo el grado o



intensidad que tengan, pueden desarrollar con éxito las habilidades cognitivas al igual que un niño o niña regular. Dicha situación requiere la intervención de los directivos para impedir que los docentes dejen a cargo la responsabilidad educativa de los NN con SA, porque son los docentes los encargados de la inclusión, integración y desarrollo de las habilidades en el aprendizaje de estos infantes en las aulas regulares (Ozols Rosales, 2009).

Los beneficios de la educación inclusiva que señalan Gómez Marí et al. (2022), es decir, la accesibilidad a los planes de estudios de educación general y las oportunidades de interacción con otros estudiantes, como parte de esta población, indican que esta situación “puede generar múltiples desafíos para los docentes, debido a las necesidades de los niños con este trastorno, sus características especiales, el comportamiento disruptivo e inusual” (pág. 1). Asimismo, la falta de tiempo y la carencia de recursos didácticos en escuelas ordinarias limitan al cuerpo docente, por ello, la enseñanza es un reto a vencer.

Al respecto, padres, madres y docentes deben desempeñar un papel fundamental en la inclusión de los NN con SA en las escuelas regulares, ya que representan el respaldo principal para todo infante y adolescente. Sin embargo, la nula información que se ha divulgado respecto al SA limita el proceso de inclusión, sobre todo porque padres, madres y docentes no saben cómo atenderlos en el ámbito educativo.

1.2.1 Ubicación y Contextualización de la Problemática

Para analizar la política educativa de México, es importante tener en cuenta que esta se integra por las escuelas, estudiantes, docentes, directivos y toda la actividad del Estado que tiene como propósito sostenerlas y mejorar sus prácticas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, [INEE], 2018, pág. 11). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), el conjunto de acciones que conforman la



política educativa de México se torna en cuatro focos específicos de intervención, los cuales son (pág. 18):

Tabla 1. Focos específicos de intervención para el funcionamiento de las escuelas

Dimensión curricular Define contenidos de aprendizaje, materiales de aprendizaje y modelos de gestión institucional y dinámicas de procesos educativos.	Infraestructura Suministros de equipamiento escolar y de tecnología.
Docentes El inicio de su formación, el comienzo al servicio profesional, la continuidad de su formación y la carrera docente.	Equidad educativa El objetivo es ampliar las oportunidades de ingresar, aprobar y permanecer en el sistema educativo durante la educación obligatoria, así como utilizar los conocimientos adquiridos dentro del esquema de estudio existente.

Fuente: elaboración propia con información del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018, pág. 28)

Estos núcleos también están encargados de dar garantía en la equidad y al acceso a la educación, asegurando, que todos los niños, niñas y jóvenes tengan las mismas oportunidades de aprender. Esto implica trabajar en las políticas públicas que promuevan la inclusión y la igualdad de género, así como también brindar apoyo a aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

Para poder cumplir con su función, estos núcleos deben percibir las características y necesidades de la población a la cual están destinados. Ello implica considerar aspectos como la diversidad cultural, las particularidades socioeconómicas de las familias y las demandas del mundo laboral.

La oferta educativa debe ser flexible y adaptable a los cambios de la sociedad y del entorno, así como también impulsar el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI. Esto implica fomentar la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.



Estos núcleos son fundamentales para garantizar el derecho a la educación y para promover una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Son los encargados de diseñar, implementar y supervisar las políticas educativas, así como también de brindar los recursos necesarios para que las instituciones y los docentes realicen su labor en la enseñanza. Tales acciones incluyen proporcionar becas para estudiantes de bajos recursos económicos, de manera que puedan acceder a la educación sin preocuparse por los costos asociados; garantizar la disponibilidad de recursos educativos, como libros de texto y materiales didácticos, en todas las escuelas y centros educativos; implementar programas de alimentación escolar, que aseguren que todos los estudiantes tengan acceso a una comida nutritiva durante su jornada educativa; ofrecer apoyo psicológico y emocional a los estudiantes para ayudarles a enfrentar situaciones difíciles y mejorar su bienestar general; impulsar la inclusión educativa de estudiantes con alguna discapacidad o necesidad especial, asegurando que tengan acceso a una educación de calidad adaptada a sus necesidades; implementar programas y tutorías o apoyo académico para ayudar a estudiantes con dificultades a incrementar su rendimiento escolar; fomentar la participación de padres y comunidad en la educación, a través de programas de voluntariado y actividades conjuntas.

Fortalecer la demanda educativa significa garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder a una educación de calidad, sin importar su origen socioeconómico o sus circunstancias personales. Esto requiere de políticas y acciones concretas que aseguren que las necesidades básicas de los estudiantes estén cubiertas y que les brinden el apoyo necesario para que puedan aprovechar al máximo su experiencia educativa.

En el censo 2020, Tabasco registró un total de 413 mil 069 personas con discapacidad, lo que representa el 17.2 % de la población en el estado, de las cuales el 48.6 % son hombres y el 51.4 % son mujeres. Dentro de esta clasificación 16 mil 199 son niños entre 0 a 14 años, lo que representa



el 11.2 % de la población con discapacidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

Para la detección de niños con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Tabasco, existe un trabajo interinstitucional entre las Secretarías de Salud (SS) y la Secretaría de Educación (SE), en el que también interviene el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), que son las dependencias que tienen mayor injerencia en la comunidad que forma parte del TEA desde su diagnóstico, tratamiento, integración, inclusión y formación (Gobierno del Estado de Tabasco, 2019).

Desafortunadamente, la discapacidad de los NN con SA es generalizada en la definición de discapacidad, la cual solo identifica la discapacidad como visual, motriz, mental, auditiva, del lenguaje y otra (INEGI, s. f.). Con esta generalización no se permite que se lleve un registro detallado de la población que sufre SA.

Si bien es cierto, en algunas escuelas privadas cuentan con un departamento de pedagogía y en las públicas tienen el área de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para apoyar a la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el caso específico de los alumnos con SA, no sería necesario que ellos asistieran solamente a dichas áreas, ya que ellos son hábiles para estar en un salón regular. La ayuda que sí necesitarían sería en adecuaciones curriculares y un seguimiento psicológico, acompañamiento de los padres desde casa para dar seguimiento de un esquema completo de rutinas para su desarrollo (Domínguez Roca).

Existen muchos personajes de la historia de la humanidad que vivieron con esta condición de la manera más normal: Isaac Newton, Albert Einstein, Franz Kafka, Tim Burton, entre otros (Escuela libre de acoso, 2016).

Es de vital importancia que NN con SA sean incluidos en las escuelas primarias regulares, para dar cumplimiento al goce de los derechos humanos conferidos a nivel internacional y nacional, para el pleno desarrollo individual y colectivo de esta población.



Al respecto, padres, madres y docentes deben desempeñar una participación fundamental en la inclusión de los NN con SA en las escuelas regulares, ya que representan el respaldo principal para todo infante y adolescente (UNICEF, s. f.). Sin embargo, se limita el proceso de inclusión de los NN con SA porque los docentes no saben cómo atenderlos en el ámbito educativo (Meneses, 2021).

Las unidades de salud de todo el estado representan el primer nivel de atención; cuando se detectan ciertos signos se refiere a las niñas y niños del tercer nivel, para este caso, el Hospital del Niño “Dr. Rodolfo Nieto Padrón”, ubicado en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, donde se les indica el tratamiento farmacológico o psicopedagógico que corresponda según la diversidad del TEA (Gobierno del Estado de Tabasco, 2019).

La atención temprana brindará mejores atenciones y oportunidades para los NN con SA que lo tienen, pues regularmente los padres de familia esperan hasta cumplir los seis años de edad para buscar un diagnóstico al ver que su hijo o hija no se desarrolla a la par de los niños con la misma edad, lo que alienta la atención adecuada que debe darse frecuentemente a partir de los tres años, ya que entre el 10% y el 30% de las personas diagnosticadas en un nivel leve, logran desarrollar una educación formal hasta un grado académico universitario (Gobierno del Estado de Tabasco, 2019)

En el Gobierno de México existe un principio que establece “Cuando exista duda o percepción si una niña, niño o adolescente es persona con discapacidad, se presumirá que es una niña, niño o adolescente con discapacidad” (Secretaría de Gobernación, 2016), dicho principio prioriza la atención de NN con SA, logrando así ejercer su derecho a la educación de la manera más idónea a su discapacidad.



Asimismo, la Secretaría de Gobernación (2016) reconoce que estas medidas deben garantizar el acceso a la educación inclusiva, a la salud, a la cultura, al deporte, al trabajo y a la participación política y social en igualdad de condiciones. De igual forma, se deben desaparecer todos los obstáculos físicos, sociales y culturales que limiten la plena participación y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Es responsabilidad de las autoridades promover y facilitar el desarrollo de políticas y programas integrales que fomenten la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Esto implica la creación de entornos accesibles, tanto físicos como digitales, la adaptación de recursos y servicios, la sensibilización y formación de la sociedad en temas de discapacidad y la promoción de la participación activa y directa de las personas con discapacidad en la toma de decisiones que les afecten.

Las autoridades deben establecer mecanismos efectivos de protección y garantía de los derechos de las personas con discapacidad, como la creación y fortalecimiento de organismos especializados, la implementación de sistemas de seguimiento y monitoreo de políticas y programas, y la adopción de medidas para prevenir y sancionar actos de discriminación y violencia.

En síntesis, las autoridades tienen la responsabilidad de crear un entorno inclusivo y accesible que garantice los derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad. Solo así se podrá lograr una sociedad justa y equitativa para todos.

1.2.2 Preguntas de Investigación

Todo lo anterior lleva a las siguientes preguntas de investigación:

¿De qué manera la aplicación de políticas públicas en materia de educación inclusiva de NN con SA por parte de las escuelas públicas regulares de educación primaria en Villahermosa, Tabasco intervienen en los derechos humanos individual y colectivo de estas infancias?



Asimismo, se desarrollan las siguientes preguntas específicas:

¿En qué consiste el SA y los grados de afectación en NN para diferenciar otros tipos de trastorno del Espectro Autista?

¿Cómo las políticas educativas y el marco jurídico y doctrinal de la inclusión educativa de los NN con SA permiten la inclusión de estos infantes para el desarrollo pleno e integral?

¿Cuál es la importancia del conocimiento y manejo por parte de los docentes y autoridades educativas de la inclusión de los NN con SA en la escuela regular?

¿Cuáles son los criterios tomados en consideración por las escuelas de educación primaria de Villahermosa, Tabasco para la inclusión de los NN con SA?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 General

Analizar cómo la aplicación de políticas públicas en materia de educación inclusiva de NN con SA por parte de las escuelas públicas de educación primaria en Villahermosa, Tabasco impactan en los derechos humanos individual y colectivo de estos infantes, a fin de explicar su importancia en el desarrollo integral de los menores de edad.

1.3.2 Específicos

- Explicar el impacto que la inclusión de NN con SA provoca en quien está al frente de la clase
- Describir el Síndrome de Asperger y sus grados de afectación en NN
- Explicar las políticas educativas junto al marco jurídico y doctrinal de la inclusión educativa de NN con SA en las aulas de educación regular.
- Establecer los criterios tomados en consideración por las escuelas de educación básica primaria de Villahermosa, Tabasco para la inclusión de NN con SA en escuelas regulares.



La aplicación de las políticas públicas en materia de educación por parte de las escuelas de educación básica en la localidad de Villahermosa, Centro, Tabasco representan un factor decisivo para producir efectos psicoeducativos positivos en la inclusión o exclusión de los NN con SA en un grupo de educación regular, lo cual interviene de manera directa negativa o positiva en el goce de los derechos humanos del desarrollo individual y colectivo de esta población.

1.4 Justificación

La importancia de desarrollar el estudio en referencia a NN con SA se sustenta en las estadísticas; de acuerdo con United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), en México existen 4.1 millones de infancias excluidas del sistema educativo, y cerca de 640 mil están en riesgo de abandonar las aulas. Los resultados muestran que uno de los grupos que menos ven cumplido su derecho a la educación son los niños y niñas con alguna discapacidad (UNICEF, 2016, pág. 5), pues 1 de cada 4 niña o niño con alguna discapacidad sufren de rezago y exclusión porque regularmente son ubicados en escuelas diferentes a las que asiste la mayoría de su edad o incluso se les niega el acceso (UNICEF México, s.f.).

Con esta investigación se atiende una de las metas de la agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024, la cual tiene como una de sus estrategias el desarrollo de modelos de inclusión escolar para la reinserción exitosa de niñas y niños no escolarizados en el sistema educativo (UNICEF México, 2018, pág. 16).

De forma que este proyecto resulta relevante porque pondera el derecho de los NN con SA, ya que “los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias constantemente se enfrentan a barreras que limitan el ejercicio de sus derechos humanos y su inclusión social” (UNICEF, s.f.),



principalmente porque atiende una de las interrogantes más grandes a nivel mundial, la educación, la cual permite que adquieran habilidades y conocimientos para alcanzar su máximo potencial y ejercer sus otros derechos.

Además de que la propuesta presentada atiende la Agenda 2030, en la cual se espera que en América Latina y el Caribe quede plenamente garantizada una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2018).

Con la investigación y sus resultados se pretende que se vea materializada la política pública que establece la inclusión, pues un modelo de intervención para las escuelas primarias regulares sirve de guía a quienes tendrán bajo sus cuidados y responsabilidad a estos menores de edad. El alcance académico que se obtendría con esta investigación es abrir espacio a los NN con SA para que puedan desarrollar las habilidades de aprendizaje en un salón regular. Esto llevaría a generar una propuesta a las autoridades correspondientes para que se hagan programas para los docentes, llevándolos a una metodología que les ayude a impartir el conocimiento a los grupos regulares, incluyendo y sobre todo integrando a los NN con SA acatando así el mandato del primero de los siete ejes articuladores del plan de estudios 2023.



CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En este capítulo se elabora una revisión bibliográfica de los conceptos generales necesarios para comprender la problemática, los cuales integran el marco teórico conceptual de este trabajo. Retomando a Kerlinger y Lee (2002) se puede comprender que una teoría está integrada por constructos interrelacionados, definiciones y proposiciones, las cuales permitan visualizar los fenómenos y relacionarlos entre variables, con el objetivo de explicarlo y predecirlos (pág. 11). Para esta investigación se ha considerado a Hernández Sampieri et. al., (2006) en cuanto que diferencian al marco teórico de la teoría, de tal forma que el estudio no se fundamenta en una teoría (pág. 64).

2.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista se ubica como parte de los trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo. Se utiliza el término “espectro” para describir el autismo, ya que existe una amplia variación en el tipo y la gravedad de los síntomas que experimentan las personas con esos trastornos. Un Trastorno del Espectro Autista “implica la alteración cualitativa del desarrollo social y comunicativo e intereses y conductas restringidos y estereotipados, en personas con relativas buenas capacidades, es decir, sin retraso mental o del lenguaje graves” (Belinchón, Hernández, & Sotillo, 2008, pág. 8)

2.1.1 Síndrome de Asperger (SA)

Es también considerado un Trastorno de Espectro Autista (TEA) y por ende está incluido dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Su nombre proviene del médico pediatra Hans Asperger en 1944, quien identificó un patrón de comportamiento y habilidades muy específicas, predominante en niños varones, lo que denominó “psicopatía autista”. Se considera que las personas con



Síndrome de Asperger tienen el nivel de mejor funcionamiento y pronóstico dentro de los Trastornos del Espectro Autista (Cobo González & Morán Velasco, 2017, pág. 8).

La Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud, edición 11 (CIE-11), de la Organización Mundial de la Salud (OMS), considera que la afección se encuentra dentro de la sección de los trastornos del espectro autista sin trastorno del desarrollo intelectual y con insuficiencia leve o nula del lenguaje funcional.

Se remonta a S. Freud, M. Klein, A. Freud, R. Spitz, M. Mahler, D. Winnicott, E. Erikson, J. Bowlby, M. Ainsworth, por su reconocimiento en la historia como precursores de la psiquiatría de niños y adolescentes, quienes creen que un niño es una persona en eterno desarrollo que sufre enormes cambios en muy poco tiempo. Poco a poco las niñas y los niños se van estructurando, incorporando, haciendo sus propios sentimientos y emociones; sin embargo, con el paso de los años se observó que el exceso de esta incorporación y apropiación también representaba un problema (Rivadeneira Rodríguez, 2017)

2.1.2 Grados de Afectación

El precursor Hans Asperger observó características comunes sobre esta afectación, entre las que destacaron el nulo contacto con las personas que se encuentran a su alrededor, aislamiento en un mundo aparte e intereses específicos; similarmente Leo Kanner los describió como niños con pobreza de interacción social, con deficiencia de comunicación y el desarrollo de intereses especiales (Marcos, 2015, p.10). Mientras que Lorna Wing describió que sus características se asemejaban al perfil de habilidades y de comportamiento, identificando tres áreas afectadas, las cuales dieron lugar a la denominada Triada de Wing y que en la actualidad son consideradas un denominador común dentro del autismo, en estas se encuentran (Cobo González & Morán Velasco, 2017, pág. 8):



- 1) Competencia de relación social
- 2) Comunicación
- 3) Inflexibilidad mental y comportamental

El Síndrome de Asperger está reconocido por la Organización Mundial de la Salud como un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), que puede ser crónico y severo, implicando cambios cualitativos en el desarrollo social y comunicativo, así como intereses limitados y rígidos, que son el resultado de la rigidez mental y conductual. No lleva asociado retraso mental o retraso grave del lenguaje; está encuadrado dentro de estos trastornos. Las características que describen un cuadro de Síndrome de Asperger se organizan principalmente en tres áreas:

1. Área de comunicación y lenguaje: el problema en las personas con SA se encuentra en la regulación social; frecuentemente tienen lenguaje correcto o incluso amplio vocabulario, sin embargo, les es difícil adaptar su lenguaje al contexto social al cual pertenecen en ese momento, por ello, le pueden hablar de la misma manera a un compañero de clase, a un profesor o a sus padres, pero tienen complicaciones entendiendo lenguaje metafórico, lo cual los hace sentir incómodos e inseguros cuando se usan estas expresiones. Al momento de realizar sus contribuciones presentan alteraciones en la entonación a raíz de la dificultad de regular sus emociones, lo que también interfiere en el control del volumen de su voz para adaptarlo. En ocasiones tienen dificultades en las habilidades conversacionales, pues les cuesta trabajo iniciar las conversaciones, mantenerlas y terminarlas de manera adecuada; encontrar temas adecuados para platicar, así como tener en cuenta la información que el interlocutor maneja en cada caso. Las conversaciones suelen girar en torno a su tema de interés al que vuelven de manera obsesiva.

2. Relaciones sociales y la reciprocidad: La empatía con personas diagnosticadas con SA se complica por su escasa habilidad de tener pensamientos, sentimientos y opiniones de otras



personas; su pensamiento es literal y rígido, se refieren a hechos concretos, por lo que les cuesta extraer ideas o conclusiones que no se muestren de forma explícita, lo que les impacta en seguir normas y reglas, aunque al final las aprenden.

3. Mental y comportamental: los ambientes organizados y rutinarios generan en ellos una tranquilidad, sintiéndose seguros cuando juegan, así pueden tener una limitada imaginación y creatividad, por ello, prefieren juegos mecánicos. Sin embargo, cuando el funcionamiento de los juegos es entendido, incluyendo las tareas, estas acciones quieren realizarlas del mismo modo y con las mismas reglas. Son expertos en el tema de interés, a tal grado que resguardan elementos o información con intensidad.

Las investigaciones dieron inicio a la discusión de si el síndrome de Asperger es o no diferente al Autismo, derivando que durante muchos años se mantuviera ambos conceptos de forma paralela (Salamanca, A. A, comunicación personal, 14 febrero, 2018), hasta el año 2013 cuando apareció el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales o DSM5 por sus siglas en inglés, el cual es una herramienta taxonómica y diagnóstica publicada por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (AEP); se creó entonces una única entidad que agrupa a todos los Trastorno del Espectro Autista y estableció niveles de afectación según lo señalado en la Tabla 2.

Tabla 2. Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista.		
Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los



<p>ayuda muy notable”</p>	<p>verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras comprensibles rara vez inicia interacciones y, cuando lo hace , utiliza tácticas inusuales para satisfacer necesidades y responde solo a enfoques sociales muy directos.</p>	<p>cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notable- mente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción</p>
<p>Grado 2 “Necesita ayuda notable”</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas,</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia clara- mente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>



	<p>cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	
<p>Grado 1 “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda <i>in situ</i>, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

Fuente: Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, págs. 31-32.



El hecho de que haya pequeñas variaciones de un nivel al otro hace únicos a cada categoría, por lo que no se debe unificar en un solo síndrome, los NN con SA cognitivamente son muy capaces de estar en el grupo regular, dando así la inclusión para que ellos tengan una mejor calidad de vida.

2.2 Discapacidad

De acuerdo con el artículo primero de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se entiende por personas con discapacidad a “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016). Sin embargo, esto no ha resultado posible, en virtud de la falta de colaboración en la atención e inclusión de NN entre la sociedad, el gobierno y la escuela.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) explica “que las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo”, las cuales tienen una interacción en una gama de barreras; pueden frenar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad, alrededor del 15% de la población vive con algún tipo de discapacidad. Las mujeres tienen más probabilidades de sufrir discapacidad que los hombres y las personas mayores más que los jóvenes (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Se refiere que, en el año 2005, el término diversidad funcional fue empleado para reemplazar otros términos considerados peyorativos, como discapacidad o minusvalía, por lo cual en ocasiones se utilizan ambos términos de forma indistinta, entendiendo a la diversidad funcional



“como una afección corporal, cognitiva o psíquica; a menudo altera gravemente la participación de las personas en la vida colectiva” (Hartwig & Checa, 2018, pág. 7). Al respecto, Thomas (2015) no la refiere como un fenómeno médico sino como un resultado de un discurso que estigmatiza cualidades corporales, cognitivas, expresivas o emocionales como ‘anormales’; así, lo que se llama discapacidad es un producto de complejos procesos sociales ligados al poder. (págs. 43-51). Por su parte, Gildas Brégain considera “que la discapacidad es una construcción social y cultural, generalmente basada en consideraciones médicas, médico-religiosas o religiosas” (Mara Danel, Pérez Ramírez, & Yarza de los Ríos, 2021, pág. 72).

En una segunda opinión mundial, las personas con discapacidad podrían ser muy productivas, ya que dependiendo el desarrollo que tengan en sus vidas personales y el apoyo que tengan de sus familias en sus primeros años, pueden ser bastante capaces de hacer cualquier actividad que su condición les permita y aportar algo positivo a la sociedad. Al respecto, la SEP reconoce a los alumnos con discapacidad y los define de la siguiente manera:

...son aquellos que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás. (Secretaría de Educación Pública, s. f., pág. 2)

Es así que, retomando la definición anterior, a los NN con SA, no se les puede considerar como alumnos con discapacidad pues como se demuestra en la investigación aún con su síndrome, en razón a sus características pueden integrarse en las aulas regulares.



2.3 Niñas y Niños (NN)

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF Comité Español, 2006) en su artículo primero, se considera niño a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”, lo que para efectos del territorio mexicano es aplicable, ya que constitucionalmente se declara la mayoría de edad cumpliendo los dieciocho años de vida. Al respecto a esta definición que nos da la norma, se puede observar que no se distingue entre niñas y niños, porque al referirse a *niño* se engloban ambos géneros. Sin embargo, en este trabajo se utilizan las palabras niñas y niños como lenguaje inclusivo.

2.4. Inclusión

En el glosario de términos sobre discapacidad, del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, s. f.) establece que:

... la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2008) define a la educación inclusiva explicando que:

puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera



del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular y educar a todos los niñas y niños. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (pág. 9).

En las escuelas públicas del país se habla de ser inclusivos, pero la mayoría aún no comprende lo que es ser realmente una escuela inclusiva, la cual se da desde el momento en el que no se diferencia entre alumnos regulares y alumnos especiales, sino que hay simplemente alumnos, con sus propias necesidades y características cada uno (Pujolás & Lago, 2009). El trabajo que han realizado las escuelas no ha sido suficiente en esa área, a menos que sean escuelas de educación especial, de las cuales hay muy pocas en cada estado. De acuerdo con (Echeita Sarronandía & Ainscow, 2011) cualquier definición de educación inclusiva debe contener cuatro elementos (págs. 4-7):

- a. La inclusión es un proceso, una búsqueda constante.
- b. La inclusión busca presencia, participación y éxito de todos los estudiantes.
- c. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación.
- d. La inclusión pone énfasis en los grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

La educación así creada debe ser para toda su vida, reza la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en su versión del 2011, ya que el fin es que los mexicanos sean productivos a la sociedad y amorosos a su patria. En este tenor, se considera que cuando una escuela se pronuncia como *inclusiva* se refiere a la posibilidad de integrar en sus aulas regulares a niñas y niños con necesidades educativas



especiales, acompañándolos en su discapacidad cognitiva para que aprendan junto a los demás según sus capacidades y retos de desarrollo (Caraveo Camarena, 2021)

De tal forma que la escuela inclusiva introduzca una organización de aprendizaje cooperativo, en disminución de una organización individualista o competitiva, tal como sucede en la actualidad (Pujolás & Lago, 2009). En otras palabras, para lograr la inclusión, las escuelas deben identificar, respetar y responder a las características y necesidades específicas de todos sus estudiantes (Equipo de Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad, 2007).

2.5 Políticas de la Educación Básica para la Inclusión

Para la UNESCO, “la vía más eficaz para lograr una educación integral para todos se requiere que las escuelas ordinarias de una orientación inclusiva con pedagogía se centren en los niños y niñas, basándose en la cooperación entre alumnos y maestros en el proceso de aprendizaje – enseñanza” (Pujolás & Lago, 2009, págs. 6-7).

En este tenor se propone la adecuación del sistema de aprendizaje para propiciar la participación de los alumnos, lo cual implica asumir un enfoque que va más allá que la sola integración de las personas con discapacidad en aulas de centros educativos regulares, que trascienda al modelo de integración que se orienta en incorporar a estos estudiantes en el sistema regular sin tener que hacer cambios estructurales, sino que se mantengan las características esenciales del modelo educativo regular, al cual esta población se puede adaptar (Equipo de Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad, 2007).



En esta sección se identifican y explican las políticas públicas existentes en México en materia de educación, precisando aquellas que refieren a la inclusión de NN con SA.

2.5.1 Plan de Estudios 2011

El Plan de estudios 2011 de la Educación Básica es:

el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (p.25)

Entre las características de este Plan de estudios se encuentra su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad. (SEP, 2014, pág. 26)

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa al desarrollo de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el propósito de favorecer el cumplimiento y realización de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. Lo anterior requiere:

Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes. (SEP, 2014, pág. 17)

En esta tesitura, la SEP (2014) indicó que cumplir con todo lo señalado permitiría construir una escuela que atienda las evoluciones del siglo XXI, misma que se le otorgó el término de Nueva



Escuela Mexicana; esta se diferencia por brindar oportunidades a los alumnos de educación básica sin discriminación de alguna índole, ya que se sustenta en:

la inclusión, respeto y libertad con responsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar. [De igual manera, reconoce el aprendizaje mutuo y compartido por medio de redes colaborativas de conocimiento, permitiendo crear] un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos; abierto a la cultura, los intereses, la iniciativa y el compromiso de la comunidad, [es decir,] una escuela donde todos crezcan individual y colectivamente, [...] comprometiéndose íntegramente en el logro de la calidad y la mejora continua. (págs. 17-18)

Como podemos observar este plan promueve la inclusión en las escuelas, por lo tanto, es responsabilidad de la SEP sea cumplido su mandato y den entrada a los niños con alguna barrera de aprendizaje incluyendo a los NN con SA.

2.5.2 Plan de Estudios 2022

En este plan de estudio se encuentra la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que tiene por compromiso brindar enseñanza de calidad en las escuelas de educación básica y media superior. Esta institución tiene como mandato la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Su propósito es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del recorrido académico en su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la República mexicana (SEP, 2019, pág. 3). Tiene como fundamento el artículo Tercero de la Constitución en el que se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”.



A partir del modelo educativo en el que se asumía al profesor como culpable de las deficiencias, con contenidos irrelevantes para la educación, se procedió a una gran consulta en foros abiertos en el que participaron docentes, estudiantes, directivos, familiares y especialistas, siendo ellos los artífices de las ideas que fueron las bases del Acuerdo por la Educación, mismo que fue plasmado en la Reforma Constitucional de los artículos 3º, 31º y 73º, donde México establece el derecho a la educación con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, desde el nivel inicial hasta el superior (SEP, 2019, pág. 15). Su enfoque está en adaptarse a todas las regiones de México, ya que pretende la formación integral de niños, niñas a través del aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo (SEP, 2019, págs. 2-3). La NEM destaca porque:

...se caracteriza en una estructura abierta que integra a la comunidad, priorizando la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos. (SEP, 2019, pág. 4)

Para su aplicación, se consideran cuatro condiciones que, de acuerdo con Tomasevski (2004), son:

Asequibilidad: implica garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria, así como del derecho cultural al respeto a la diversidad, en especial, al de las minorías.

Accesibilidad: obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Aceptabilidad: considera establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado.

Adaptabilidad: se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural



de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos a través de la educación

De igual forma, este modelo educativo pretende que a cada nivel y tipo educativo se definan las formas en las que se adaptarán los elementos sustantivos de la educación, esto es en cuanto a contenidos, pedagogía y estrategias didácticas, adecuados a las características del grupo de edad que le corresponda (SEP, 2019, pág. 13), tomando en cuenta las particularidades de los alumnos.

2.5.3 Atención Especializada a NN con SA en las Escuelas Públicas

Existen varios programas que tienen como fin atender alumnas y alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), y que se encuentran en riesgo de exclusión, para este caso NN con SA. Dicha exclusión, se ocasiona al momento de negar el ingreso a la escuela pública regular o por la atención inadecuada que reciben una vez que son aceptados, pues para que la política de inclusión educativa sea efectiva no basta con solo permitir el ingreso del alumno, sino que se debe contar con especialistas en la atención que requieren ya que ellos son el sistema operativo con la capacidad y herramientas necesarias para el desarrollo del aprendizaje en los menores de edad.

2.5.3.1 Unidad de Orientación al Público (UOP)

La Unidad de Orientación al Público (UOP) es la encargada de:

a) Ofrece información, asesoría y capacitación al personal de educación especial, inicial, básica, media superior y superior; a las familias y a la comunidad sobre opciones educativas y estrategias de atención para los alumnos con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, así como de los alumnos con otras condiciones (Trastorno del Espectro Autista,



Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, dificultades severas de comunicación, de aprendizaje y/o de conducta) en el estado que requieren de mayores apoyos educativos.

b) Además de brindar orientación sobre el uso de diferentes materiales didácticos especializados que coadyuven a dar respuestas educativas pertinentes a los estudiantes y con ello eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que pudieran enfrentar en su proceso educativo (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, s. f.).

2.5.3.2 Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE)

El Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa, al igual que el anterior, es uno de los servicios de educación especial que ofrece información, asesoría y capacitación a los sectores bajo los cuales se sustenta el sistema educativo nacional, es decir, personal educativo, familia y la comunidad. Su objetivo es dar respuesta a las necesidades educativas de quienes presentan necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidades y/o actitudes sobresalientes; con el fin de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas. (Gobierno del Estado de Tabasco, s. f.)

2.5.3.3 Centro de Atención Múltiple (CAM)

El Centro de Atención Múltiple es el servicio de educación especial que tiene la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados o permanentes, su propósito es satisfacer las necesidades básicas de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva para mejorar su calidad de vida, para ello: (Gobierno del Estado de Tabasco, s. f.)

Ofrece formación para el trabajo aquellas personas que por diversas razones no llegan a integrarse al sistema educativo que brinda esta formación.



Otorga apoyos complementarios a los alumnos integrados en escuelas regulares cuando sean necesarios, asesorando a maestros de grupo o de los servicios de apoyo, orientando a las familias y atendiendo directamente a los alumnos que así lo requieran.

2.5.3.4 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Las USAER son instancias técnicas operativas de la educación especial, creadas en el marco de la educación inclusiva; proporcionan los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población escolar (Gobierno de México, s. f.) entre los cuales se encuentran los NN con SA.

Estas son parte fundamental de la política de educación inclusiva, pues desarrollan su labor directamente en los centros escolares, lo que les otorga potencial de incidencia en los procesos educativos. Las cifras del ciclo escolar 2019-2020 muestran que existen 4 mil 646 unidades, mismas que atienden al 14.1% (27 614) del total de escuelas públicas de educación básica, aunque cubren el 37% de aquellas que registran estudiantes que enfrentan BAP. Asimismo, destaca que no tienen cobertura en educación indígena ni comunitaria. La atención es para favorecer la participación, aprendizaje, acceso y permanencia del alumnado.

2.5.3.5 Asistente de inclusión

También conocido como Maestra/o Sombra (MS), Auxiliar académico, Maestra/o de apoyo, Maestra/o guía, Acompañante terapéutico o Maestra/o integradora, aunque esta figura no se encuentra oficialmente reconocida por alguna norma legal de nuestro país, se hace factible su integración en el sistema educativo de las escuelas públicas debido a sus funciones y los beneficios que genera en la educación de NN.

Son identificados como un asistente educativo que presta su atención profesional para trabajar directamente con un único alumno que tiene necesidades especiales o alguna discapacidad



y se encuentra en preescolar o primaria integrados en aulas ordinarias. “Su principal tarea consiste en proporcionar a dichos alumnos el refuerzo pedagógico necesario para la conclusión de su proceso educativo” (Bautista, 1993, pág. 51)

El perfil que debe cumplir, según Parrilla (2012, pág. 54) y Caraveo (2021, pág. 5), es:

a) Conocimiento de la discapacidad específica del niño integrado, entienden una variedad de discapacidades de aprendizaje y sabe cómo manejarlas.

b) Están suficientemente capacitados para ayudar al estudiante a interactuar con los demás y ayudarle con sus tareas escolares.

c) Tienen intereses y motivaciones personales orientadas hacia el conocimiento del ser humano, principalmente en su dimensión psicológica; lo que significa que hay un perfil personal para ejercer favorablemente la labor inclusiva de NN.

d) Formación en educación especial, tienen estudios enfocados a la psicología y pedagogía, pero pueden especializarse en otras condiciones físicas o emocionales.

e) Siempre asegurarse de que el maestro regular tenga iniciativa.

f) Siempre creer en las posibilidades de desarrollo del niño y no limitarlo.

g) Manejo conductual.

h) Ser creativo y tener iniciativa.

i) Sentirse involucrado de manera genuina en el éxito del alumno con discapacidad.

j) Amplio conocimiento sobre los objetivos de integración.

k) Reconocer que a veces no sabe cómo llevar a cabo estos objetivos y pedir ayuda.

l) Proporcionar una o un MS permitirá a NN asistir a clase mientras está recibiendo la atención extra que necesita. (Caraveo Camarena, 2021, pág. 5)



Los servicios de una Maestra o Maestro Sombra son muy beneficiosos y pueden aumentar la calidad del educando en el aprendizaje global y la experiencia del aula. Estos expertos ayudan a que NN pueda concentrarse, comunicarse, participar en clase, socializar, mostrar cortesía a los demás y controlar su comportamiento. Aunque los docentes regulares son instrumentales, no poseen la formación específica que tiene un Maestro/a Sombra, pues estos transmiten las lecciones de la clase a NN con alguna discapacidad, con el fin de maximizar su comprensión. Además, siempre está cerca de NN y le susurra las instrucciones que dio la maestra o maestro titular para que pueda realizar las actividades; lo asiste en todas las clases e incluso a la hora del recreo o tomar el almuerzo.

Su objetivo fundamental es integrar al menor en la clase, por eso lo acompaña en la jornada completa, desde que llega, hasta que se retira de la escuela. El maestro o maestra Sombra, para estar integrado en el aula y ayudar a la inclusión de su alumna o alumno, debe tener una buena relación con los demás profesores. Debe ser visto como un apoyo para todos, como un recurso que pueda ser útil para todos los miembros del aula. Se ocupa de enseñarle al alumno a relacionarse con las personas que estén en el aula, y debe tener en cuenta que en un futuro no será ya necesaria su presencia, por lo que es fundamental el apoyo que brinda. No debe resolver las situaciones problemáticas que se le presentan a su alumna o alumno, sino que debe darle la ayuda que necesite para que las resuelva ella o él mismo.

Los Maestros o Maestras Sombra deben ser profesionales que puedan hacer intervención dentro del salón de clases, que sepan incluso de medicamentos, puesto que algunas NN pueden estar medicados. No deben tener una relación sentimental (como en el caso de los padres, hermanos mayores o tíos y abuelos), por tanto, tampoco se recomienda que sean familiares, puesto que no serán objetivos en su integración. Puede estar como máximo 2 años con NN porque al paso de ese tiempo inevitablemente se crean lazos afectivos que pueden resultar contraproducentes en el menor;



así que, como lo dice su nombre, está encaminado a desvanecerse para que el educando se valga por sí mismo en el futuro (Caraveo Camarena, 2021).

Al final de cuentas, es el portador del proceso de escolaridad de NN con alguna discapacidad, facilitándole herramientas que le ayuden a superar sus dificultades en cuanto a su relación con el otro, acción que se puede lograr cuando el educando tiene el apoyo de la maestra o maestro regular y del Maestro o Maestra Sombra trabajando en equipo; de esta manera el educando logrará percibir que no está solo y que hay personas que están interesadas de sus progresos.

Estas personas deben contar con dos herramientas: los recursos teóricos sobre la necesidad educativa que tiene el alumnado, así como el conocimiento de los diferentes abordajes terapéuticos para la modificación o implementación de nuevas conductas. De forma general, el Maestro o Maestra Sombra realiza las siguientes actividades:

- a) Intervenir en el aula para que los demás conozcan la condición de la alumna o alumno.
- b) Brindar a docentes y directivos, estrategias para el trabajo con el educando, pues pocos conocen a ciencia cierta cómo es el TEA, el TDAH o cualquier otra condición.
- c) Recordar a NN a su cargo lo que deben hacer en el salón de clases, el tiempo para llevar a cabo cierta actividad, de qué manera comportarse ante situaciones que genere estrés al menor, etc.
- d) Intervenir en caso de presentarse ansiedad, berrinche, enojo o llanto incontrolable.
- e) Ayudar a NN con estrategias de aprendizaje para que alcancen los niveles que buscan los padres.



CAPÍTULO TERCERO

HISTORIA Y ENTORNO LEGAL DEL ASPERGER

De entre las diversas clasificaciones que se han realizado al paso de los años, este trabajo tratará de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), específicamente del Síndrome de Asperger (SA) y su manejo dentro del aula regular en un proceso de inclusión en el sistema educativo, para antes se debe comprender su historia siendo la raíz el Autismo.

3.1 Marco Histórico

El trastorno autista (TA) ahora denominado trastorno en el espectro autista (TEA) o trastorno generalizado del desarrollo (TGD) fue descrito en el año de 1943 por Leo Kanner (Quijada, 2008), durante la Segunda Guerra Mundial cuando Austria fue tomada por los nazis, lo que propició que las investigaciones de autores como Hans Asperger fueran olvidadas hasta que en los años 80 fueron recuperadas y traducidas al inglés (Salamanca, 2018).

El estudio originalmente se dio a través de grupos de 11 niños, en el que, de los resultados, Kanner recogió la historia clínica de un grupo de niños que también manifestaban conductas atípicas para introducir la caracterización autismo infantil temprano. Por su parte, Asperger describía a cuatro chicos con un comportamiento social muy singular, por lo que coincidentemente utilizó el término psicopatía autista. Aunque las interpretaciones del comportamiento de los grupos observados por cada uno fueron distintas, (Marco teórico, s. f., pág. 10) si bien el principal descubridor fue Hans Asperger, este no fue reconocido hasta 1981, por medio de Lorna Wing, quien también se dedicó a investigar esta discapacidad y usó por primera vez el término *Síndrome de Asperger*; ambos autores destacaban las alteraciones en el comportamiento de sus pacientes (Marcos, 2015, p.10).



El término “autismo” deriva del griego clásico “*autos*”, que significa uno mismo, e “*ismos*” el cual se refiere al modo de estar. Los comienzos de esta palabra son dados por el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler en 1911, para referirse a la descripción de la alteración en el comportamiento y alejamiento de un sujeto en una realidad extrema, Bleuler especifica con este vocablo la tendencia de los esquizofrénicos de ensimismarse.

Tiempo después, alrededor de 1943, en Estados Unidos, gracias al trabajo que Leo Kanner realizó cambiando el significado de autismo y puntualizando los cuadros clínicos del Autismo, fue treinta años después en las clasificaciones internacionales donde se apropia el término Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), término que aún se mantiene en los manuales de diagnóstico vigentes en la actualidad.

Aunque, a pesar de que este vocablo, era relativamente nuevo, el comienzo documentado de este contenido, fue en el siglo XVI cuando Johannes Mathesius (1504-1565), cronista del monje alemán Martin Lutero (1483-1546), contó la vida de un joven que a los 12 años tenía un comportamiento extraño el cual causaba un sinfín de opiniones partiendo desde la hasta demencia hasta la posesión demoniaca. De acuerdo con la descripción de Christian Mathesius, “Lutero pensaba que el muchacho no era más que una masa de carne implantada en un espíritu sin alma, poseído por el diablo, respecto al cual sugirió que debería morir asfixiado” (Mathesius, 1957, pág. 16), podemos decir con claridad que esta descripción pertenece a un severo caso de autismo.

Otro caso documentado históricamente es el de Fray Junípero Serra, de quien fue registrado muchos de los síntomas que son típicamente observables en personas con autismo. De acuerdo a un resumen de Josep Artigas de los relatos recogidos en el libro anónimo “Las Florecillas de San Francisco” (Anónimo, 1971) escrito en el siglo XVII, que recoge algunas anécdotas de la vida de este personaje: “Fray Junípero no comprendía las claves sociales o el lenguaje pragmático, no



detectaba la intencionalidad del comportamiento de los demás, no se adaptaba a las diferentes convenciones sociales y mostraba dificultades para comprender la comunicación no verbal” (Artigas-Pallarès, 2011, pág. 5), por esta razón era tratado como objeto de burla; en la actualidad se puede entender que el autismo es una alteración que afecta a la comunicación, lengua y relaciones sociales del niño, también a sus capacidades de interacción y la complejidad para desarrollar comportamientos variados.

En el cerebro se localiza la alteración que provoca el autismo; por lo regular las características que presentan los autistas, se puede identificarse desde los 18 meses aproximadamente o antes de los 2 años de vida. Los estudios psicoanalíticos que se hicieron a la gran mayoría de casos que estudió Kanner en 1943 permitieron que este exprese:

Por tanto, debemos asumir que estos niños han llegado al mundo con una incapacidad innata para formar el contacto afectivo normal, biológicamente proporcionado, con las personas; al igual que otros nacen con deficiencias intelectuales o físicas innatas. Si esta hipótesis es correcta, un estudio más profundo de nuestros niños puede ayudar a proporcionar unos criterios más concretos relativos a las todavía difusas relaciones sobre los componentes constitucionales de la respuesta emocional. Por el momento parece que tenemos ejemplos puros de trastornos autistas innatos del contacto afectivo (Kanner, 1943, pág. 220)

Era 1944, cuando se publica el estudio del pediatra vienés Hans Asperger quien trabajo con cuatro jóvenes, justo un año después de las publicaciones de los trabajos de Kanner, quien también utilizó el término autismo (psicopatía autista), coincidencia asombrosa si se tiene en cuenta, como parece ser, que “Asperger desconocía el trabajo y la publicación de Kanner” (Artigas-Pallarès, 2011, pág. 574), y viceversa. Los pacientes identificados por Asperger mostraban un patrón de conducta caracterizado por: falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante



o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza motora y mala coordinación. Asperger solía utilizar la denominación de “pequeños profesores” (Artigas-Pallarès, 2011, pág. 575) (*kleine Professoren*) para referirse a ellos, destacando su capacidad para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendentemente detallado y preciso. Más adelante, el conjunto de estas características específicas se denominarían Síndrome de Asperger.

En la década de los ochenta ya en su culminación, Lorna Wing y Judith Gould (1979), hicieron valiosas aportaciones siendo así la incorporación del término Trastornos del Espectro Autista (TEA), término que se ajusta de manera más real a las características observadas en los niños y jóvenes con este tipo de necesidades educativas especiales, razón que justifica la pertinencia de su uso. Además de los aspectos ya aceptados en la denominación TGD, el término TEA (trastorno del desarrollo que se caracteriza por una triada de alteraciones cualitativas de la interacción social, comunicación y flexibilidad), resalta la noción dimensional de un “continuo”, en el que se altera cualitativamente un conjunto de capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación.

Por último, se encuentra Uta Frith; su aportación fue realizar la traducción al inglés de la publicación original de Asperger y con la cual se logró expandir los hallazgos originales.

De acuerdo con la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud (CIE-11), de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), esta se ubica como parte de los trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo. Se utiliza el término “espectro” para describir el autismo porque existe una amplia variación en el tipo y la gravedad de los síntomas que experimentan las personas con esos trastornos.



3.2 Marco Normativo

Se reconoce a NN como personas con identidad propia que tienen garantizado el ejercicio de sus derechos sociales, económicos, culturales y educativos, igual que los docentes, las autoridades educativas y el resto de la sociedad, para formular y aplicar políticas públicas que estén orientadas a una educación inclusiva, existen diversos marcos jurídicos internacionales en los que el sistema educativo puede sustentar su actuación, algunos son (UNESCO, 2008, pág. 3):

a) La Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual en su artículo 26 garantiza el derecho de todos los niños a recibir una básica y gratuita.

b) La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.

c) La Declaración de los Derechos del Niño en la que se reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno.

d) La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual refuerza la idea de una educación básica para todos, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje.

e) Las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas establecen la igualdad del derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos discapacitados, y declara que la educación debería impartirse en entornos integrados y en el marco de las estructuras comunes de educación.

f) La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales en su párrafo 3 estipulan que las escuelas deben acoger a NN, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

g) El Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio exigen que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita.



En el 2001 la UNESCO inició un Programa emblemático sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades: Hacia la Inclusión;

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad cuyo artículo 24 se dedica especialmente a un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, educación primaria inclusiva para hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre; con el objetivo de la plena inclusión.

3.2.1 Derechos Humanos

Los Derechos Humanos se constituyen en un conjunto de derechos reconocidos a través de diversos instrumentos internacionales y la Constitución Mexicana, los cuales se confieren a todas las personas sin distinción alguna. Tal como lo señala la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CNDH, 1981), en su artículo primero.

Los Estados Partes deben asegurar que todas las personas que se encuentren dentro de su jurisdicción tengan el derecho de disfrutar de los derechos y libertades reconocidos en la Convención, sin importar su raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. Deben abstenerse de cualquier acto de discriminación, directa o indirecta, y deben tomar medidas para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación en el ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en la Convención, así como asegurar que todas las personas tengan acceso igualitario a la justicia y a los mecanismos de protección de los derechos humanos, sin discriminación alguna.

Este artículo establece la obligación de los Estados Parte para garantizar la igualdad y no discriminación en el ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en la Convención, sin importar la condición social o características personales de las personas.



Por medio de las disposiciones internacionales se reconoce la relevancia de reconocer estos derechos en la infancia, estableciéndoles el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física, mental y social. En estos instrumentos internacionales se reconocen diversos derechos llamados primordiales, en los que se encuentra la educación, entre otros. Asimismo, se establece que los Estados a fin de hacer efectivo este derecho debe adoptar las medidas necesarias para el sano desarrollo de los niños (Rodríguez, 2018).

De forma que, como señala Valenzuela (2013), los Estados deben asegurar al niño la protección y el cuidado necesarios para su bienestar, en atención a los derechos y deberes de los padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley, implementando todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

3.2.2 Derecho a la Educación

NN son sujetos activos de la educación con sus acciones cotidianas ejercen su derecho a transformar la realidad a través de una educación integral que se despliega en todos los espacios de la escuela, no sólo en el aula (SEP, 2019, pág. 15); el reconocimiento de este derecho se acompañará de brindar atenciones especiales para los niñas y niños con discapacidad, junto con todos los recursos necesarios adecuados a cada situación y cada caso.

El Estado debe garantizar el derecho a la educación de niñas y niños desde el nivel preescolar hasta su graduación de la educación media superior, según lo establece el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; UNESCO, 2018). En esta última se establecen las medidas dirigidas a los grupos sociales y regiones en donde se registra mayor proporción de rezago educativo, en particular, a regiones con población dispersa que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por carencias materiales persistentes, por vivir con discapacidad, por su pertenencia



étnica, situación migratoria, género, preferencias sexuales, creencias religiosas o prácticas culturales, pudiendo integrar en estas a los NN SA, en virtud de su artículo 33 que expone que gran parte de las acciones que proponen las transferencias de bienes y recursos financieros son tendientes a “contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 de dicho ordenamiento jurídico, indica:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Naciones Unidas, 1948)

Tal apartado no hace distinción alguna al goce de este derecho por cuestiones de discapacidad. A partir de este artículo se pretende lograr la total evolución de la personalidad humana y el refuerzo del respeto hacia los derechos humanos y las libertades básicas; al respecto, los padres tienen el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Naciones Unidas, 1948)

La Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019) establece la igualdad en cuanto al acceso y la permanencia de los niños con alguna discapacidad. El artículo 4º de dicha Ley señala los tipos y modalidades del Sistema Educativo Nacional bajo el principio de integración educativa. El artículo 41 de dicha Ley determina los lineamientos:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes.



Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no la logren, se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Se considera el apoyo a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran alumnos con necesidades especiales de educación

3.2.3 Derecho a la Dignidad

La dignidad es la base de todos los derechos humanos; los seres humanos tienen derechos que deben ser tratados con sumo cuidado, precisamente porque cada uno posee un valor intrínseco, este derecho es reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos firmada en 1948, se ubica como el artículo 1, señalando que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Naciones Unidas, 1948)

La palabra *dignidad* aparece cinco veces en la Declaración, es, por un lado, un argumento irrefutable y, por el otro, un concepto ambiguo, que no siempre se traduce fácilmente en legislación. Aun así, al menos quince países europeos, Canadá, Israel y Sudáfrica (entre otros), invocan explícitamente este principio en sus constituciones.

Este concepto, como lo plantea Palacios, “debería reforzar la idea de que las personas con discapacidad tienen un papel en la sociedad, [y] que hay que atender con absoluta independencia de cualquier consideración de utilidad social o económica” (2008, pág. 158). Esto significa que



debemos respetar los derechos fundamentales si y solo si queremos hacer realidad a aquellos valores con los que cuenta la sociedad para tener una convivencia sana y pacífica para todos los integrantes incluyendo a las personas con discapacidad.

3.2.4 Derecho a la Integración

Es menester resaltar la diferencia del *derecho de la integración* al *derecho a la integración*, la diferenciación es marcada por el prefijo *de*, ya que esto nos permitirá identificar a que hace mención, pues el primero hace referencia a la cooperación internacional, mientras que el segundo para el caso en concreto nos refiere a la protección especial otorgada a los niños para que puedan crecer física, mental y socialmente sanos y libres, como decir que tienen derecho a jugar y reunirse con otros niños, es lo mismo para cuando reciben su educación.

3.2.5 Derecho a la Inclusión

Las niñas y niños con discapacidad tienen derecho a la igualdad sustantiva y a disfrutar de todos los derechos que la Ley, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales y demás leyes aplicables promueven, estos derechos refieren a vivir incluidos en la comunidad, en igualdad de condiciones que los demás niños, niñas. Las autoridades están obligadas a realizar lo necesario para fomentar la inclusión social y deberán establecer el diseño universal de accesibilidad de niños, niñas con discapacidad, en términos de la legislación aplicable.

Además del diseño universal, se deberá dotar a las instalaciones que ofrezcan trámites y servicios a niños, niñas con discapacidad, de señalización en Braille y formatos accesibles de fácil lectura y comprensión. Asimismo, procurarán ofrecer otras medidas de asistencia e intermediarios.

No se podrá negar o restringir la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, el derecho a la educación ni su participación en actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales en instituciones públicas, privadas y sociales.



Las autoridades realizarán acciones a fin de sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y fomentar el respeto a sus derechos y dignidad, así como combatir los estereotipos y prejuicios respecto de su discapacidad.

Las leyes federales y de las entidades federativas establecerán disposiciones tendentes a:

- a) Reconocer y aceptar la existencia de la discapacidad, a efecto de prevenir la ocultación, abandono, negligencia y segregación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
- b) Ofrecer apoyos educativos y formativos para quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, a fin de aportarles los medios necesarios para que puedan fomentar su desarrollo y vida digna.
- c) Promover acciones interdisciplinarias para el estudio, diagnóstico temprano, tratamiento y rehabilitación de las discapacidades de niñas, niños y adolescentes que en cada caso se necesiten, asegurando que sean accesibles a las posibilidades económicas de sus familiares.
- d) Disponer acciones que permitan ofrecerles cuidados elementales gratuitos, acceso a programas de estimulación temprana, servicios de salud, rehabilitación, esparcimiento, actividades ocupacionales, así como a la capacitación para el trabajo, y
- e) Establecer mecanismos que permitan la recopilación periódica y sistemática de información y estadística de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, que permita una adecuada formulación de políticas públicas en la materia. Dichos reportes deberán desagregarse, al menos, por sexo, edad, escolaridad, entidad federativa y tipo de discapacidad.

Por lo tanto, el derecho a la inclusión de los NN con SA es un derecho universal que no debe ser cuartado de forma y manera alguna. El 10 % de la población mundial son personas con



alguna discapacidad, que no se resignan a su situación de relegación e incluso de marginación y que reclaman sus derechos, su plena ciudadanía (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, s. f.)

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó el texto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 13 de diciembre de 2006. Este documento tiene como propósito primordial garantizar el total disfrute e igualdad de todos los derechos humanos para todas las personas con discapacidad; convirtiéndose en la primera convención internacional sobre derechos humanos que se aprueba en el siglo XXI (CNDH, 2016).

De acuerdo con el Artículo primero de la Convención, se entiende por personas con discapacidad a “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (CNDH, 2016)

Sin embargo, esto no ha resultado posible, en virtud de la falta de colaboración en la atención e inclusión de estas niñas y niños entre la sociedad, el gobierno y la escuela.

3.2.6 Derecho a la no Discriminación

Los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos señalan respectivamente los principios de igualdad, libertad y la no discriminación por ninguna condición. El artículo 1 establece la igualdad como el tema general de la Declaración, uno de los cuales ha sido la base para la elaboración de derechos para muchas personas, incluidas las minorías, los pueblos indígenas y las personas con discapacidad. Cuando el artículo 1 expresa la igualdad como algo positivo, el artículo 2, estrechamente vinculado, que prohíbe una larga lista de tipos de discriminación (Naciones Unidas, 1948)



Es menester tener en cuenta que la discriminación por motivos de discapacidad también comprende la negación de ajustes razonables, es decir, la negación del sector educativo a implementar nuevas estrategias de atención en sus aulas regulares para NN con SA, se traduciría en una forma de discriminación.

3.2.7 Derecho a la educación inclusiva

Para Muñoz (2012), la educación inclusiva en nuestros días tiene la dicha de gozar de un gran reconocimiento, tanto por organismos internacionales como nacionales en diferentes países, así como por escuelas, por docentes y la sociedad. Pero hay que precisar que la mayoría de estos órganos simplemente hacen discursos que solo concretan implicaciones prácticas, políticas y la realidad reclama cambios verdaderos y profundos para dar un resultado justo en lo escolares, por lo tanto, la enseñanza en escuelas debe de garantizar una currícula y una enseñanza que garantice el aprendizaje efectivo de todos en el derecho a la educación.



CAPÍTULO CUARTO

METODOLOGÍA

De acuerdo con Baena Paz (2013), la metodología es “una disciplina que estudia, analiza, promueve y depura el método” (pág. 94), es así que también se denomina como un ámbito de conocimiento disciplinar que versa sobre la forma de proceder en la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento a través de ella, “enseña a dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso” (Cortés Cortés & Iglesias León, 2004, pág. 8). En otras palabras, “es interpretada como el conjunto de los métodos y las técnicas” (Acosta León, 2012, pág. 19), mismos que se señalan en este capítulo para explicar la recolección, procesamiento y análisis de datos.

4.1 Tipo de Investigación

Se realiza una investigación con enfoque cualitativo, este es una vía de investigar sin mediciones numéricas, utilizando técnicas de entrevistas (Cortés Cortés & Iglesias León, 2004, pág. 10), es de igual manera un tipo de investigación cuya finalidad es proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el hombre da a sus creencias, motivaciones y actividades, a través de diferentes diseños investigativos, para este caso a través de la fenomenología (Behar, 2008), parte de la idea de que los métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se estudia. A este enfoque se relacionan los análisis del tipo teórico en el que se realiza una operación mental de profunda reflexión (Acosta León, 2012, pág. 38)

El proceso de indagación cualitativa, al ser flexible, permite que esta investigación pueda obtener los datos que se requieran para dar contestación a las preguntas de investigación; llegando



así al propósito de dar una posible solución del fenómeno al que se está estudiando. Por tal motivo se atienden las necesidades de los padres que tienen hijos con SA cuando llegan a las escuelas públicas, a los docentes que están a cargo de ellos y al cuerpo docente que los atiende.

Se trata también de una investigación descriptiva, la cual es útil para mostrar con precisión la situación que NN con SA están viviendo en la cotidianidad escolar. Por su parte, Gay (1996) afirma que este tipo de investigación “comprende la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corriente de los sujetos del estudio. Un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos”.

Este nivel de investigación puede denominarse diagnóstica o de levantamiento de datos, lo que implica que el investigador se apoye de alguna técnica para la recolección de los datos, en este caso, las entrevistas. Se denomina diagnóstica porque comprende al estudio previo al proyecto y que consiste en la recopilación de información, su ordenamiento, su interpretación y la obtención de conclusiones e hipótesis, con lo que se logra detectar las necesidades de los NN con SA en las escuelas primarias regulares.

4.2 Diseño de Investigación

Se utilizó la fenomenología, que “es la ciencia que estudia la relación que existe entre los hechos (fenómenos) y el ámbito en que se hace presente esta realidad” (Ojeda Muriel, Ortega, & Morillo, 2019, pág. 3), toma énfasis en la experiencia e interpretación, la atención está en la esencia o estructura de una experiencia, para este caso, NN con Trastorno del espectro Autista funcional nivel 1 antes llamado SA, en aulas de escuelas primarias regulares, explorando sistemáticamente el sentido de lo que acontece y la forma en la que acontece (Castillo García, 2013, pág. 14).

Este último, parte del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo mediante las vivencias compartidas, se obtienen señales y orientaciones para descifrar la amplia variedad de



representaciones. Desde ese punto de partida, es factible dar interpretaciones a los fenómenos y esquemas socioculturales, conoce por medio de la percepción cotidiana y cada percepción es un objeto lógico, sino que corresponden al objeto percibido en el momento, el cual es un fenómeno presente (Castillo García, 2013, pág. 15)

Es un método individualista, cuya fuerza radica en ser una ciencia de la vida que acumula experiencias personales de cada momento. Por tanto, propicia enunciados válidos para determinado tiempo y espacio; además, tiene la validez universal de la vivencia individual, es decir, es universalmente aceptable que esa vivencia es así, para ese individuo (Castillo García, 2013, pág. 16)

4.3 Escenarios y Sujetos de Investigación

Tabasco tiene 2 millones 402 mil 598 habitantes; de cada 100 personas de 15 años o más, 5 no tienen ningún grado de escolaridad; 50 tienen la educación básica terminada; 25 finalizaron la educación media superior y 21 concluyeron la educación superior (INEGI, 2020). Esta estadística refiere a personas consideradas regulares, o sea, sin ninguna discapacidad, por lo tanto, los NN con SA tendrían mayor desventaja si no asisten a una escuela regular.

Los sujetos de estudio son NN que cursan educación primaria. Tan solo en el estado de Tabasco existen 1 mil 977 escuelas primarias públicas, de las cuales un total de 324 primarias se encuentran en el municipio de Centro; se trabajó en tres de ellas para el estudio de campo, lo que permitió conocer el proceso de inclusión de los NN con SA en las aulas regulares, así como la atención que reciben por parte de su claustro docente, directivo y pedagógico.

Escuela 1

El centro educativo público proporciona servicio de educación básica primaria; está ubicado en la colonia Casa Blanca II, en Villahermosa, Tabasco; siendo este un ambiente urbano.



La entrevista se realiza en el turno matutino, en el que se imparten clases a 397 alumnos, de los cuales, en primer grado hay un alumno con SA.

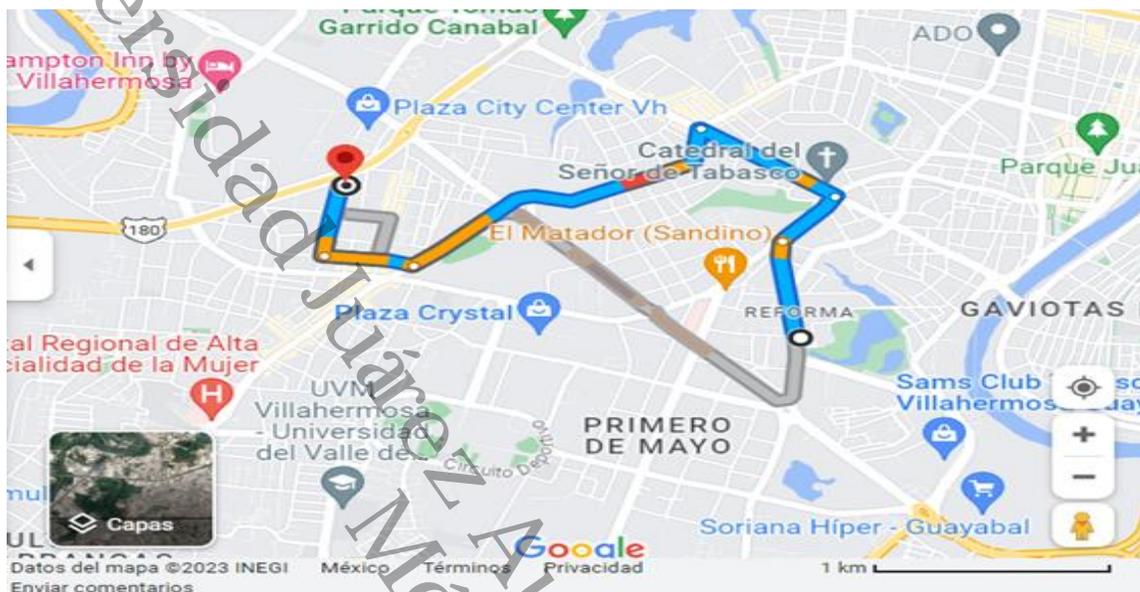
El director de esta institución educativa, con 10 años de antigüedad en dicho lugar, comenta que sí tiene conocimiento básico acerca del síndrome del espectro autista funcional antes llamado síndrome de Asperger; ya que es el segundo año que cumple con el mandato de la SEP en ser una escuela inclusiva y acepta a NN con SA. No le fue fácil tomar la decisión de recibirlo, ya que no se sentían preparados para recibir y atender a un niño con esas características, el director confía mucho en su personal, sobre todo en la pedagoga de USAER, pero admite que el compromiso adquirido no era tarea sencilla.

La pedagoga de USAER, al ser responsable del área, tiene el compromiso de apoyar a los docentes en las áreas de necesidades educativas, por lo tanto, en este caso, ella tomó riendas en el asunto y comenzó a investigar acerca del tema y buscar sus propias herramientas para sacar adelante el compromiso adquirido con los padres de este niño con SA. La maestra titular de grupo, al principio se mostró no tan accesible a la entrevista, creyendo que el fin de esta era criticarla por la nula información que tenía acerca del Síndrome de Asperger; con este pensamiento, por parte de la docente, al principio no fluía la entrevista, pero ya aclarado el punto de que el fin de esta entrevista era solo para recolectar datos para la tesis, la docente se relajó un poco y fue entonces donde pudo expresarse y expresar su verdadero sentir del compromiso que sentía con respecto a impartirle clases a un niño con SA.

Los padres del niño en cuestión, fueron muy amables y cooperativos en la entrevista, expresaron que no fue fácil para ellos que recibieran a su hijo en la condición en la que se encuentra, quitándole el derecho a una educación digna a la que tiene derecho. Hasta que llegaron a la escuela



la cual los recibió, aceptando el reto por no tener la experiencia de atender NN con SA ni contar con las herramientas necesarias.



Escuela 2

La escuela de educación pública “27 de febrero” está ubicada en la colonia Atasta, en la localidad Villahermosa, Tabasco; teniendo un ambiente urbano, en el turno matutino, brinda el servicio de Primaria General. Cuenta con 440 alumnos, de los cuales, tres tienen SA: uno se encuentra en primer grado, uno en tercer grado y uno en sexto grado; de tales casos, se trabajó con quien cursa primer grado.

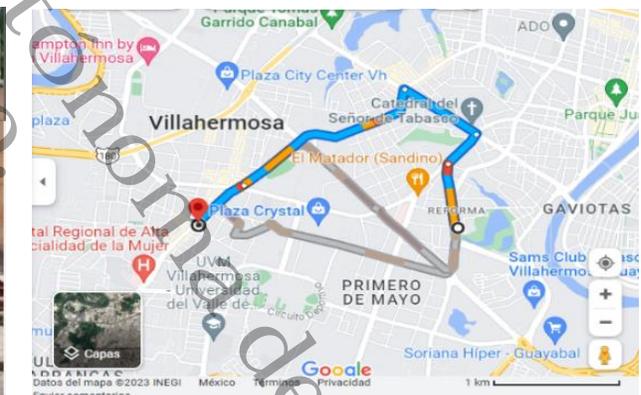
La directora comenta que la escuela tiene el gusto de recibir a NN con SA y autistas, ya que tienen experiencia en atender a esta población de alumnos por lo tanto tienen el conocimiento básico para poder darle clases.

La pedagoga de USAER se ha preparado con material que ella y la directora han patrocinado para estar listos y atender de la mejor manera posible a este niño que se le abrieron las



puertas de la escuela, cumpliendo cabalmente la inclusión del que habla la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de estudio 2023; en esta escuela, tanto dirección como docentes y USAER trabajan en conjunto para ofrecer una buena atención a niñas y niños que incluyen en sus aulas regulares; se apoyan con los pictogramas para establecer sus rutinas diarias y algunos materiales que han conseguido en los distintos talleres que han pagado para tratar de estar actualizado.

Los padres del niño con SA, están muy contentos de que lo hayan recibido en esta escuela, por ello siempre que piden algún material, hacen el esfuerzo y cumplen con lo requerido, pues saben que todo lo que la escuela realiza es en pro de su hijo. Los padres del niño con SA, cooperaron con la entrevista sin ningún problema, argumentan que ellos siempre estarán dispuestos a ayudar a otros padres o personas que estén en la misma situación que ellos, ya que no ha sido fácil educar a un niño con estas características.



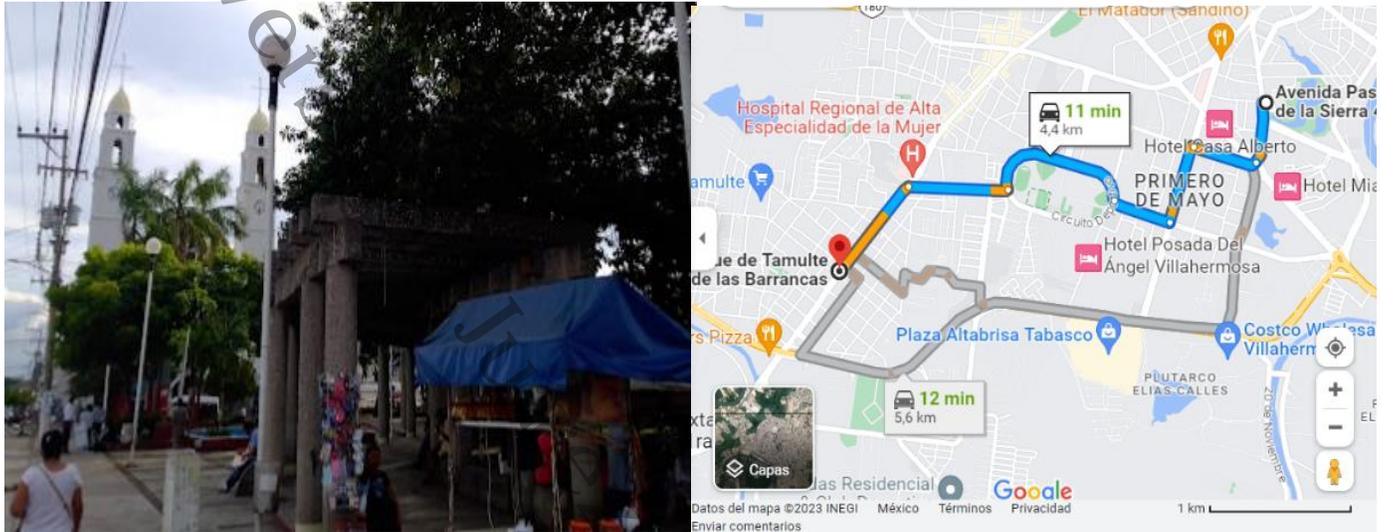
Escuela 3

La escuela “Dolores Ocaña Brindis” se ubica en la colonia Tamulté, en Villahermosa, Tabasco; brinda al público un servicio de primaria en el turno vespertino; atienden a 290 alumnos regulares y uno con SA, el cual cursa el tercer grado de primaria.

El director es bastante comprometido con el mandato de la inclusión, recibe al niño, sabiendo que no será fácil ya que sería la primera vez que reciben a un niño con SA.



La pedagoga de USAER cuenta con buena actitud, busca material para ser el apoyo de la docente titular del grupo de tercero donde se encuentra el niño con SA, pero se percata que si quisiera



tomar cursos o talleres, ella los tendría que pagar de su bolsillo. La docente se siente contrariada por el compromiso de sacar a ese niño adelante en el ciclo escolar y ella sin ninguna preparación, por lo cual se le ofreció apoyo como intervención psicosocial, cierto material y metodología para hacer sus estrategias en el salón de clases y con ello pueda hacer una clase de inclusión general.

4.4 Temporalidad

El estudio se llevó a cabo de junio a diciembre de 2022 para la compilación de la información y la aplicación de las entrevistas, mientras que el análisis de los datos obtenidos y organización de la información se realizó en el período de enero a marzo de 2023, por lo que las obras que se citan se encuentran actualizadas hasta dicha fecha.

4.5 Supuesto de Investigación

La aplicación de las políticas públicas en materia de educación por parte de las escuelas de educación básica en la localidad de Villahermosa, Centro, Tabasco; representan un factor decisivo



para producir efectos psicoeducativos positivos en la inclusión o exclusión de NN con SA en un grupo de educación regular, lo cual interviene de manera directa negativa o positiva en el goce de los derechos humanos del desarrollo individual y colectivo de esta población.

4.6 Categorías de Análisis

Para la construcción del dato se realizó la siguiente operacionalización.

Tabla 3. Operacionalización de las categorías.

Familias	Objetivo	Categorías	Definición
1- Desarrollo integral de los menores de edad	Identificar el conocimiento del docente, padre o compañero para afrontar la situación que tiene en el ciclo escolar	Experiencias	Momentos concretos de las personas que han ayudado a formar una opinión respecto a alguno de los elementos asociados con la convivencia del SA
		Miedos	Frases que expresen algún aspecto que haga mención a las consecuencias adversas y sentimientos negativos que es causado por algún elemento de la convivencia con la niñez con SA
		Expectativas	Proyecciones en todos los ámbitos de la vida que hagan énfasis en la forma determinista de lo que pasará
		Ideas	Aquellos elementos que están presentes en la sociedad y que ayudan



			a caracterizar, pero no necesariamente a conceptualizar al SA
	Determinar si los docentes están interesados en que los padres contribuyan para una mejor enseñanza para sus hijos/as	Estereotipos	Argumentos generados solo por la idea de que el SA implica un malestar por el acto del diagnóstico
		Motivaciones	Esta categoría hace referencia a todas las frases que expresen cuestiones que provoquen acciones determinadas, juicios operativos e interpretaciones actitudinal referente a las acciones sociales que rodean a convivir con la niñez con SA
		Compresión del fenómeno	Aquellos elementos que recuperen ideas asociadas a lo que significa como consecuencia convivir con el SA
2- Derechos humanos de las infancias	Determinar si tiene conocimiento del uso del material que es primordial para la	Prejuicios	Aquellos argumentos que expresen un juicio anticipado de un acto social o situación concreta asociada al SA
		Elemento peyorativo	aquellas frases que tengan una carga negativa o de minusvalía del SA



didáctica de esta población	Factor social	Aquellos fenómenos, argumentos o ideas que por su carga impliquen un impacto relevante para la atención del SA a partir del juicio de los argumentos y la actitud de este
	Cultura	Argumentos que desarrollen toda idea que implique una interacción que constituyan un acto socialmente aceptado por las personas de una zona geográfica compartida
Identificar si los padres de familia, alumnos y docentes conocen los órganos gubernamentales que ofrecen apoyo a los niños con esta condición	Derechos	Aspectos legales que hablen sobre la garantía de una vida digna y sin discriminación
	Herramientas	Técnicas descritas que permitan la intervención y formación terapéutica del SA
	Dificultades	Fenómenos que se presenten y sean por su solo acto una complicación que altere el ritmo de vida
	Retos	Aquellos argumentos que describan procesos con un elemento que



			implique un problema, pero genere una estrategia para abordarlo
3- Inclusión educativa	Describir si el alumno/a tuvo alguna dificultad al inscribirse	Educación	Lo que se mencione respecto a la formación del estudiante de manera institucional
		Formación	Argumentos que aborden el tema de capacitaciones o aprendizajes que han tenido de manera formal
Determinar las reacciones y emociones generadas al enfrentar el desafío de enseñarle a un niño/a con Síndrome de Asperger		Expectativas	Proyecciones en todos los ámbitos de la vida que hagan énfasis en la forma determinista de lo que pasará
		Sentimientos	Aquellos argumentos que expresen con claridad las emociones, sensaciones o sentimientos que vivieron por el proceso de convivir con el diagnóstico de SA
		Concepto	Elemento o palabra que ayude a describir aspectos que permitan desarrollar una idea generadora de lo que es SA



Identificar el conocimiento del docente, padre o compañero para afrontar la situación que tiene en el ciclo escolar	Apoyo	Los argumentos que mencionen las ayudas que han recibido toda aquella persona que interactúe en el ambiente escolar o personal de la persona con SA
	Factor Sociedad	Aquellos fenómenos, argumentos o ideas que por su carga impliquen un impacto relevante para la atención del SA a partir del juicio de los argumentos y la actitud de este
	Motivaciones	Esta categoría hace referencia a todas las frases que expresen cuestiones que provoquen acciones determinadas, juicios operativos e interpretaciones actitudinal referente a las acciones sociales que rodean a convivir con la niñez con SA
Establecer si han utilizado el método más usado para las Niñas, Niños con Síndrome de Asperger	Creencias	Todo argumento que sea asociado con elementos que permita identificar una postura que rescata una idea social y que tenga la función de darle sentido a una idea asociada al SA



	Establecer el interés en obtener capacitación didáctica para atender a esta población		
4- Políticas públicas en materia de educación inclusiva	Describir el procedimiento que aplica el personal de la escuela para atender al alumno/a con Síndrome de Asperger	Comprensión del concepto	Aquellos elementos que recuperen ideas técnicas asociadas a una supuesta definición del SA
		Aspecto legal	Argumentos que hacen referencia a los aspectos jurídicos, normativos y constitucionales referentes al tema de estudio
		Saberes técnicos	Definiciones empleadas para desarrollar conocimientos sobre el SA
		Educación	Lo que se mencione respecto a la formación del estudiante de manera institucional
	Derechos	Aspectos legales que hablen sobre la garantía de una vida digna y sin discriminación	
	Describir de qué forma USAER apoya o no a		



	los padres, alumnos y docentes.	Cultura	Argumentos que desarrollen toda idea que implique una interacción que constituyan un acto socialmente aceptado por las personas de una zona geográfica compartida
5- Síndrome de Asperger	Conocer si saben qué es el Síndrome de Asperger	Definición	Elementos conceptuales que ayuden a identificar al investigador una argumentación que permita dimensionar el concepto
		Creencias	Todo argumento que sea asociado con elementos que permita identificar una postura que rescata una idea social y que tenga la función de darle sentido a una idea asociada al SA
		Interpretación	Experiencias, ideas o factores que ayuden a comprender la forma que el SA es aceptado y desarrollado en el ambiente escolar
	Identificar si ha tenido contacto con alguna persona con Síndrome de Asperger para poder conocer su sentir al respecto.		

Fuente: elaboración propia.



4.7 Método e Instrumento de Recolección de Datos

De forma que para (Baena Paz, 2013) “los métodos y las técnicas se requieren mutuamente” (pág. 97), ahora habiendo comprendido y señalado los métodos usados en la investigación, este apartado refiere al método utilizado para la recolección de datos, debiendo comprender que refieren las técnicas, estas “permiten la parte operativa: el control, registro, transformación o manipulación de una parcela específica de la realidad” (pág. 95), “se vuelven respuestas al “cómo hacer” y permiten la aplicación del método en el ámbito donde se aplica, es el arte o la manera de reconocer el camino” (pág. 97), “es una operación mental que sirve para recolectar, procesar y analizar los datos” (Acosta León, 2012, pág. 20), tanto “el método y la técnica son un medio necesario para responder y solucionar el problema” (Acosta León, 2012, pág. 39)

Para la recopilación de datos se utilizó la técnica de entrevista, misma que se realizó de manera personal; en este caso entender por datos a “la información que se requiere obtener sobre el tema de investigación” (García León & Arciga Zavala, 2015, pág. 69).

En relación con la investigación, se trata de entrevista estructurada, según a lo que se muestra en la tabla 4, se realiza usando una guía de preguntas, al cual García y Arciga (2015) expresan que es “el instrumento que permite obtener los datos que se desean analizar para contrastar la hipótesis formulada” (pág. 69). La entrevista está integrada por un total de 12 preguntas en tres escenarios de investigación: padres, docentes y directivos, de tres centros educativos diferentes.

A través de este tipo de entrevistas se brinda al investigador una amplia flexibilidad para indagar a los sujetos, al mismo tiempo que se mantiene intacta la estructura fundamental de la entrevista. Las ventajas de este tipo de entrevistas son:



a) La preparación de las preguntas, de esta manera, el investigador tendrá el tiempo necesario para su análisis y preparación.

b) Se respetan las pautas de la investigación.

c) Libertad de plantear las preguntas en el formato de elección.

d) Recopilar datos cualitativos fiables.

El procedimiento para la aplicación de las entrevistas fue el siguiente:

a) Acudir al centro educativo para preguntar la disposición de participar en la investigación.

b) Agendar una fecha para realizar las entrevistas a cada uno de los sujetos a entrevistar.

c) Realizar la entrevista por separado, para evitar sesgos en las respuestas obtenidas.

Tabla 4. Tríada del instrumento.

PREGUNTAS DE ENTREVISTAS			
Objetivo	Padres	Docentes	Directivos
Conocer si saben qué es el Síndrome de Asperger	¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?	¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?	¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?
Identificar si ha tenido contacto con alguna persona con Síndrome de Asperger para	¿Es su primer hijo/a con este trastorno?	¿Ha tenido algún alumno/a con Síndrome de Asperger?	¿Ha tenido algún alumno/a con Síndrome de Asperger?



poder conocer su sentir al respecto.			
Describir si el alumno/a tuvo alguna dificultad al inscribirse.	Cuando llevó a su hijo a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?	Cuando llegó el alumno/a con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?	Cuando llegó el alumno/a con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?
Determinar las reacciones y emociones generadas al enfrentar el desafío de enseñarle a un niño/a con Síndrome de Asperger.	¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que su hijo/a tiene SA?	¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que en su grupo tendrá un alumno/a con Síndrome de Asperger?	¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que en su grupo tendrá un alumno/a con Síndrome de Asperger?
Identificar el conocimiento del docente, padre o compañero para afrontar la situación	¿Se siente preparado/a para atender a su hijo/a?	¿Se siente preparado/a para atender a ese alumno/a?	¿Se siente preparado/a para atender a ese alumno/a?



que tiene en el ciclo escolar			
Determinar si tiene conocimiento del uso del material que es primordial para la didáctica de esta población.	¿Conoce los pictogramas?	¿Conoce los pictogramas?	¿Conoce los pictogramas?
Establecer si han utilizado el método más usado para las Niñas, Niños con Síndrome de Asperger	¿Sabe cómo funciona el método TEACCH o algún método para enseñarle a su hijo/a?	¿Sabe cómo funciona el método TEACCH o algún otro método para enseñar a los Niños, Niñas con Síndrome de Asperger?	¿Sabe cómo funciona el método TEACCH o algún otro método para enseñar a los Niños, Niñas con Síndrome de Asperger?
Describir el procedimiento que aplica el personal de la escuela para atender al alumno/a	¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este hijo/a	¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno/a?	¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno/a?



con Síndrome de Asperger.			
Describir de qué forma USAER apoya o no a los padres, alumnos y docentes.	¿Obtiene apoyo de USAER para atender a su hijo/a?	¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno/a?	¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno/a?
Determinar si los docentes están interesados en que los padres contribuyan para una mejor enseñanza para sus hijos/as.	¿Le han pedido algún material en especial?	¿Le han pedido a los padres del alumno con Síndrome de Asperger algún material en especial?	¿Le han pedido a los padres del alumno con Síndrome de Asperger algún material en especial?
Establecer el interés en obtener capacitación didáctica para atender a esta población	¿Le gustaría que le capacitaran para poder atender a su hijo/a?	¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a estos alumno/a?	¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a estos alumno/a?



Identificar si los padres de familia, alumnos y docentes conocen los órganos gubernamentales que ofrecen apoyo a los niños con esta condición.	¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños, niñas con Síndrome de Asperger?	¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños, niñas con Síndrome de Asperger?	¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños, niñas con Síndrome de Asperger?
--	---	---	---

Fuente: elaboración propia con base a los datos obtenidos de la investigación.

4.8 Procedimiento de Análisis

Frente a la premisa de que el análisis de datos es un proceso activo e interactivo en la investigación, por tanto, debe documentarse integrando diferentes puntos de vista bajo los enfoques multidisciplinarios, surge el siguiente estudio orientado a fundamentar la aplicación de la triangulación como procedimiento útil para el desarrollo de investigaciones educativas. Sustentado en los aportes teóricos de diferentes autores, tal como lo hace Vallejo y Finol de Franco (2009).

Para el análisis se utilizó el programa ATLAS.ti, con el que se construyó un esquema teórico que en primer momento se nombró como Factor psico-socio-político; este se empleó para desarrollar el proceso para entender la estructura del fenómeno educativo que implica la disrupción, la actividad administrativa y operativa de un centro educativo a partir de una vivencia que es provocada por la integración de la representación del SA en los diferentes escenarios de la vida. Por

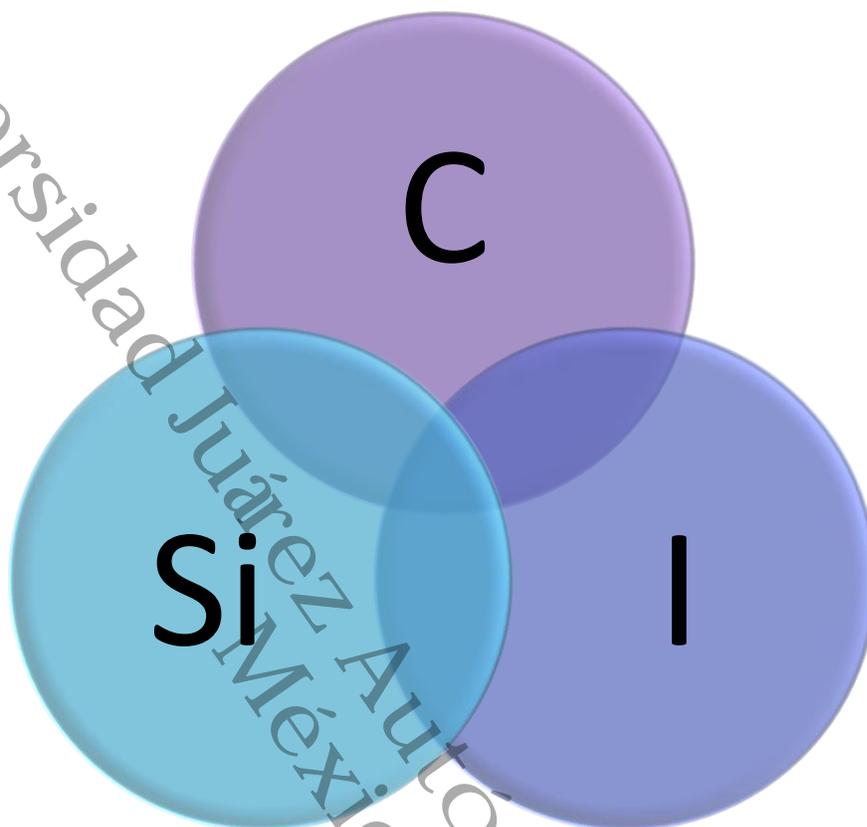


ello, esta propuesta solo es posible emplearla en un primer momento bajo el proceso de construcción de este trabajo, donde las categorías interaccionan de tal manera que conforman una estructura operativa que explica dimensiones complejas de comprender la implicación de suponer el conocimiento operativo de una situación como lo es un diagnóstico educativo.

Para este trabajo se define que el Factor psico-socio-político es la suma de la interacción de la interpretación de un elemento particular visto desde varias perspectivas. Para entender este fenómeno es necesario integrar cuando menos tres niveles de problematización:

1. Tutores (padres, familiares)
2. Institución (políticas, derechos y representantes)
3. Seres institucionales (docentes y USAER)

Estos tres elementos interactúan de forma permanente aun cuando no se esté todo el tiempo en el espacio educativo. Por ejemplo, un docente al que se le asigna un grupo que integra a un estudiante con diagnóstico de SA no piensa en la implicación de tal acción en el centro de estudios, sino que lo confronta con sus habilidades teóricas y profesionales, entrañando hasta en un compromiso social que conlleve a invertir un recurso económico para mejorar su comprensión de un fenómeno, pero que impacta en todos los campos de su persona pues las diferentes reacciones e interpretaciones no solo son porque es docente sino porque resulta participe por un entramado social que redefine sus representaciones. Un primer momento de reflexión permite la siguiente imagen:



Donde:

- $C+I$ = Se confrontan para brindar macro alternativas a la situación escolar que genera la niñez con SA
- $C + Si$ = Relación de poder que implica el encubrimiento y reflexión de los prejuicios y estereotipos, pero no la búsqueda de la información
- $I + Si$ = Dictamina procesos operativos, pero deja entrever carencias puntuales como el proceso económico que impacta en la percepción de la comprensión del fenómeno.

La interacción de estos tres elementos es lo que permite entretejer finalmente el elemento teórico que se utiliza para la reflexión de los argumentos de los sujetos de investigación:



$$FPsSP = \sum \approx \frac{(Ps \cup \hat{\sim} \Leftrightarrow S)}{(P * A) / (Pr * Est)}$$

Donde:

- FPsSP = Factor Psico-Socio-Político
- Ps = Son todos aquellos procesos mentales y experienciales productos de los elementos de la psicología
- S = Los elementos sociales que están presentes de manera explícita e implícita en la cotidianidad de la situación
- P = Políticas públicas relacionadas con el tema de investigación
- A = Aquellos elementos que integran al SA
- Pr = Prejuicios
- Est = Estereotipos

Este esquema teórico permite entonces entender que cuando se habla del tema de SA en los espacios educativos de investigación, se hace a partir de un conjunto de elementos que terminan por constituir una definición operativa pero no conceptual de lo que se requiere para solucionar un elemento emergente que reconfigura la planeación de los problemas esperados en un centro educativo, esto no significa que los docentes o directivos se preparen para una serie de problemáticas pre establecidas sino que dentro de la construcción social, existe una serie de herramientas que permiten establecer una guía de intervención pero solo a escenarios conocidos, esto es un factor de eficiencia y optimización de recursos humanos y económicos.

Para comprender lo que pasa en la fórmula presentada, es necesario mencionarla por sus conjuntos operativos. Es posible ver que hay dos factores principales, a continuación, se verá el primer conjunto de información:



$$\left(P_s \underset{\sim}{\cup} \right) \rightleftharpoons S$$

Esta la intercepción entre lo psicológico y lo social, dicho elementos se encuentran solo en la pecuriaridad de un momento particular del espacio tiempo, esto permite crear puentes argumentativos para los familiares, es decir, a partir del diagnóstico y la búsqueda de un centro educativo, los familiares se enfrentan a procesos que solo son entendibles por la conformación de la sociedad actual, donde van a interactuar con emociones, sentimientos y vivencias que se confrontan con un entramado cultural, político, y social que implica una serie de posibilidades para la construcción de expectativas. Por ello, estos dos fenómenos solo se comprenden a partir del encuentro particular de la búsqueda de la escuela a partir del diagnóstico, pero cada vez interactúa con los diferentes niveles tanto psicológicos como sociales que determina un territorio. Esta intercepción no es única, sino que se presenta de forma constante ante las situaciones que la provoquen, pero nunca será registrada como un proceso similar, pues aunque las circunstancias puedan parecerse, las repercusiones en el ambiente psicológico implican un segundo nivel de análisis. Justo es a partir de lo anterior que se integra el segundo proceso:

$$(P * A) / (Pr * Est)$$

La ecuación anterior implica un doble proceso para entender el fenómeno. Está integrado por las políticas públicas que surgen a partir del entramado de salud psicosocial en el entorno educativo, y que se contrastan con elementos psicosociales que son representados por los prejuicios y estereotipos en el ambiente educativo, donde el resultado de la combinación de estos fenómenos involucra una serie de interpretaciones que condicionan de manera favorable o no las acciones y tensiones en la creación de estrategias para la contención del aspecto institucional.



Los resultados revelarán lo que se está viviendo en estos momentos en las escuelas regulares, donde deben ser incluidos NN con SA. La triangulación como procedimiento de análisis ofrecerá diversas vías o caminos para contrastar diferentes puntos de vista, métodos, espacios, tiempos, entre otros.

4.9 Consideraciones Éticas

Los participantes de este estudio estuvieron de acuerdo y firmaron la hoja de consentimiento informado, la cual se rige por los principios éticos establecidos en la declaración de Helsinki en 1975 sobre las investigaciones médicas en seres humanos, en sus apartados 1, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 23, 24 y 30, los cuales establecen promover el respeto a todos los participantes y a sus familias, protegiendo sus derechos individuales para el desarrollo de la investigación.

De acuerdo con Ley General de Salud y la Investigación de la Salud en humanos, se certifica que este proyecto de investigación cumplió con todas las normas establecidas para el buen uso de la información proporcionada por los participantes, y con la seguridad de mantener el respeto y la confidencialidad de cada individuo incluido en este protocolo de estudio, y que se especifican en los siguientes artículos:

Artículo 13. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

Artículo 14. La investigación que se realice en seres humanos deberá desarrollarse conforme a las siguientes bases:

- I. Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.
- IV. Deberán prevalecer siempre las probabilidades de los beneficios esperados sobre los riesgos predecibles.



V. Contará con el consentimiento informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal, con todas las excepciones que este reglamento señala.

VI. Deberá ser realizada por profesionales de la salud a que se refiere el artículo 114 de este reglamento, con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del ser humano, bajo la responsabilidad de una institución de atención a la salud que actúe bajo la supervisión de las autoridades sanitarias competentes y que cuente con los recursos humanos y materiales necesarios, que garanticen el bienestar del sujeto de investigación.

VII. Contará con el dictamen favorable de las Comisiones de Investigación, Ética y la de bioseguridad.

Artículo 16. En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y este lo autorice.

Artículo 17. Se considera como riesgo de la investigación a la probabilidad de que el sujeto de investigación sufra algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio.

Artículo 20. Se entiende por consentimiento informado el acuerdo escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o, en su caso, su representante legal autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, División Académica de Ciencias de la Salud, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

Artículo 22. El consentimiento informado deberá formularse por escrito y deberá reunir los siguientes requisitos:

I. Será elaborado por el investigador principal, indicando la información señalada en el artículo anterior y de acuerdo con la norma técnica que emita la Secretaría.



II. Será revisado y, en su caso, aprobado por la Comisión de Ética de la institución de atención a la salud.

III. Indicará los nombres y direcciones de dos testigos y la relación que estos tengan con el sujeto de investigación.

IV. Deberá ser firmado por dos testigos y por el sujeto de investigación o su representante legal, en su caso. Si el sujeto de investigación no supiere firmar, imprimirá su huella digital y a su nombre firmará otra persona que él designe, y

V. Se extenderá por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal.

Dichas consideraciones éticas se encuentran también señaladas en el Código Institucional de Ética de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2019), dentro del cual se establece entre otras cuestiones, las de garantizar el anonimato de los sujetos de estudio y guardar confidencialidad respecto a sus datos personales, resguardando fotografías, videos o cualquier otro registro existente, con el objetivo de evitar revelar su identidad.

De forma que, para garantizar la confidencialidad, todos los participantes de la investigación firman por escrito un documento denominado *Carta de Confidencialidad* respecto a la información obtenida de los sujetos de estudio. Asimismo, la participación de las personas como sujetos de estudio, deberá ser libre y estar respaldada por la firma de un *Consentimiento Informado*, ambos documentos se encuentran en el apéndice para su consulta, censurando los datos sensibles que puedan permitir la identificación de los participantes.



CAPÍTULO QUINTO

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan todos los datos arrojados por la investigación, tanto con la información teórica y referencial como con los datos obtenidos a través de la técnica de entrevista. Se registraron los hallazgos de cada pregunta de investigación con la finalidad de resolver la problemática planteada.

5.1 Construcción del dato

La construcción de las familias, así como de las categorías, se realizó de forma inductiva, generándose antes de analizar la base de datos. Ahora bien, cuando se habla del esquema operativo para el análisis, este se construye a partir de las primeras redes de identificación de datos realizadas con el programa ATLAS.ti, lo que permitió a dicho elemento, tener una base empírica que le permitiera asociar de forma directa los argumentos vivenciales de las personas y confrontarlos que aquellos elementos que terminan por constituir la forma de entender la realidad que están describiendo.

A continuación, se muestra la integración de los datos analizados en la base de datos:

Tabla 5. Esquema operativo.

Esquema operativo				
Factor Psico-Socio-Político				
Familias				
Desarrollo integral de los menores de edad	Derechos humanos de las infancias	Inclusión educativa	Políticas públicas en materia de educación inclusiva	Síndrome de Asperger
Categorías				
Experiencias Miedos	Prejuicios	Educación Formación	Compresión del concepto	Definición Creencias



Expectativas	Elemento	Retos	Aspecto legal	Retos
Ideas	peyorativo	Expectativas	Saberes técnicos	Educación
Esteretotipos	Factor social	Sentimientos	Educación	Sentimientos
Motivaciones	Cultura	Concepto	Derechos	Sociedad
Compresión del fenómeno	Derechos	Apoyo	Factor social	Derechos
	Herramientas	Sociedad	Formación	Interpretación
	Dificultades	Motivaciones	Cultura	
	Retos	Creencias		

Fuente: elaboración propia.

En total, en la base de datos hay 27 códigos, siendo *comprensión del fenómeno* la que presenta el mayor número de citas: 127; mientras que *miedos* es la que cuenta con menos, teniendo ocho argumentos asociados. Respecto a las relaciones de la densidad, es decir, la cantidad de relaciones que tiene una categoría con otras, se identifica que *Factor social* es la que tiene mayor relación con un total de ocho y *creencias* es la que cuenta con el menor número, pues se registra una relación. En total, respecto a los argumentos registrados hay 334 citas.

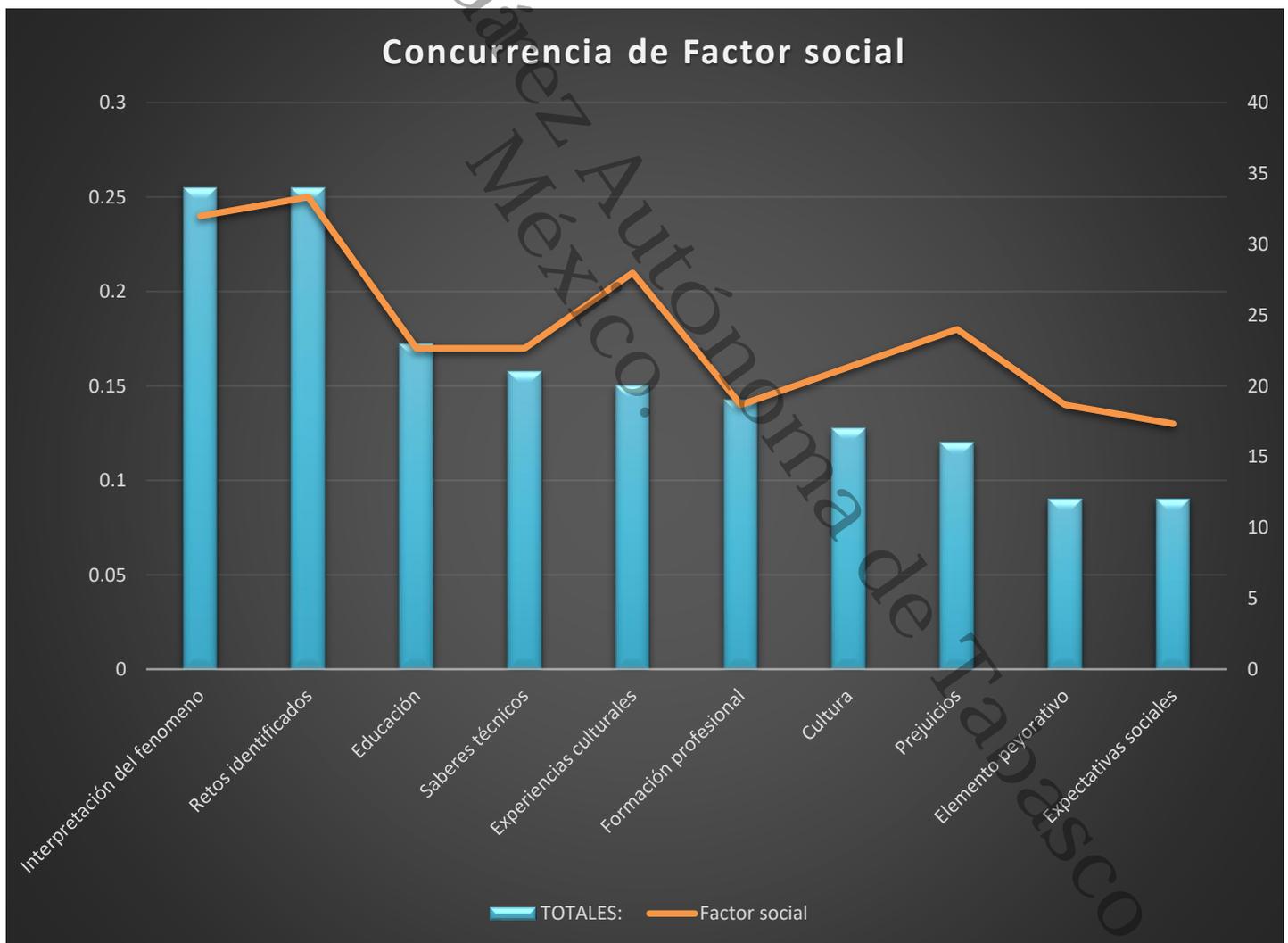
Otro de los elementos que se debe tomar en consideración en la metodología es la interpretación del bosque y el árbol de códigos. El primer aspecto hace referencia a los sucesos conceptuales que en principio permiten navegar de forma amplia en las redes conceptuales que se crean, mientras que el segundo hace referencia al concepto que permite identificar la ramificación principal que el programa interpreta como potencial.

Para el caso del bosque de códigos se menciona a *Definición y Herramientas operativas* como aquellos elementos que permiten navegar con un mayor recorrido por los esquemas que se presentarán en el área de resultados. Para el árbol de códigos se identifica que *Interpretación del fenómeno* integra la *Comprensión del fenómeno* y *Dificultades*. En el apartado de resultados se identificará si estas primeras relaciones tienen un impacto en el proceso de la investigación y son respaldadas por los esquemas que se presentarán.



5.2 Relación de Códigos

Se identifica que el código con mayor número de relaciones es *Factor social* que es integrado por aquellos fenómenos, argumentos o ideas que por su carga impliquen un impacto relevante para la atención del SA a partir del juicio de los argumentos y la actitud de este. En una estructura de jerarquía, este código forma parte de la *Comprensión del fenómeno y Definición*, indicando que las *Motivaciones, Postura de la sociedad e Ideas socioculturales* tienen una implicación a la hora de determinar factores que la sociedad para construir para interactuar con el fenómeno de estudio.





5.2.1 Inclusión educativa de la niñez con SA en escuelas regulares

Los instrumentos internacionales en los que México es parte permiten reconocer a los NN con SA como sujetos de derechos, pues al tratarse de derechos humanos son aplicativos para todos sin discriminación alguna. De forma que el Estado mexicano en atención a sus acuerdos, crea políticas públicas específicas que atiendan las necesidades de las niñas, niños y les permitan disfrutar de sus derechos.

Es así como en materia de educación entre las políticas públicas se cuenta con un plan de estudios vinculado al nivel académico que corresponda, en este caso para las escuelas primarias, mismo que se va adaptando de acuerdo con el desarrollo social, en este resalta la Nueva Escuela Mexicana, la cual prioriza la inclusión de NN con SA en los grupos de educación regular. Para que puedan recibir una educación efectiva sin importar si tienen un trastorno o no, para ello Lozano Martínez et al., (2010) expresan que hay que considerar cada caso particular, pues cada uno requiere un programa educativo distinto para dar solución a las situaciones particulares, ya que no es factible crear modelos estandarizados para aplicarlos de manera seriada y forzada al interior de las aulas.

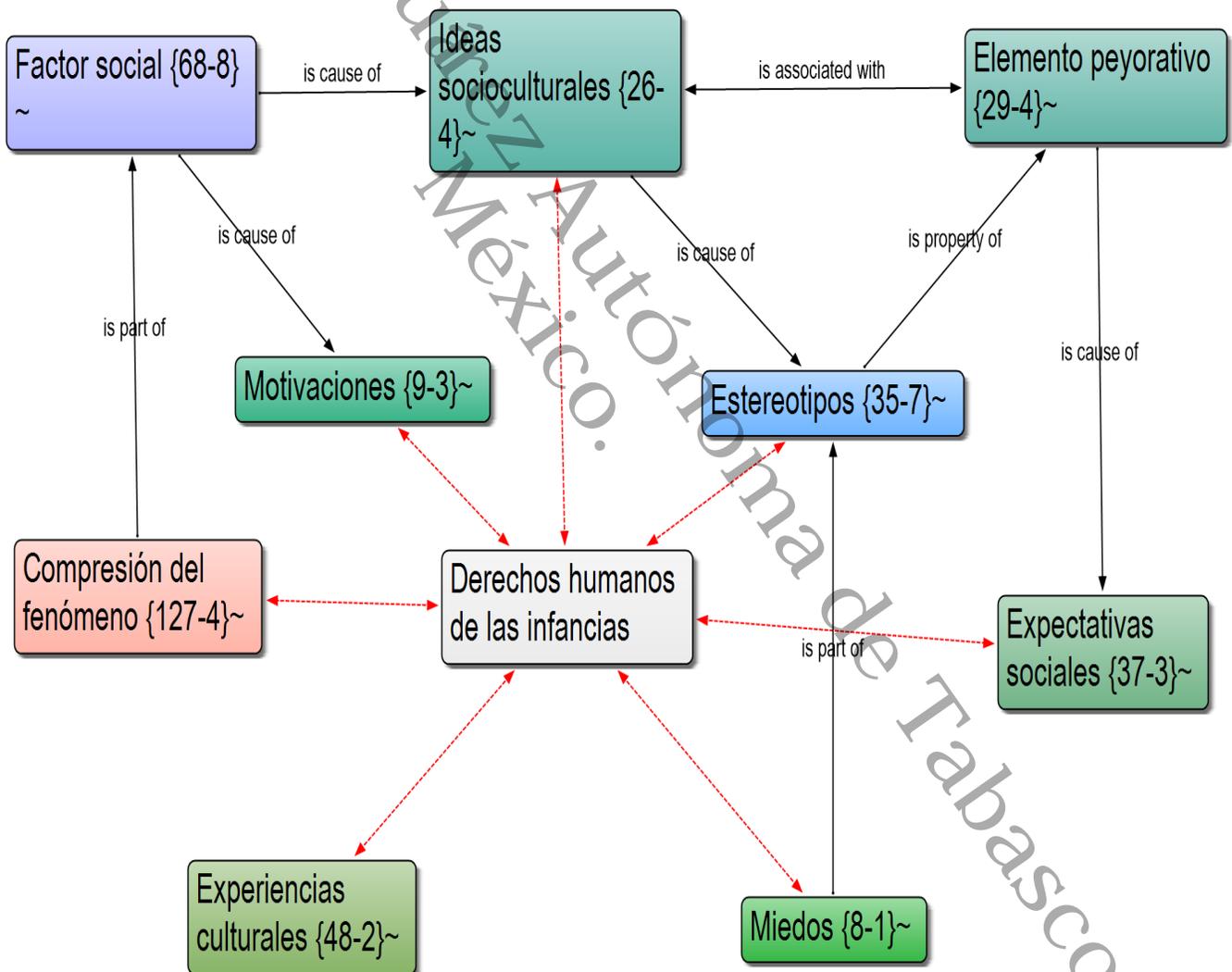
Se incluyen las políticas determinadas para la atención especializada de NN con SA, estas vienen a ser el CRIE, CAM, USAER y aunque aún no se encuentra legalmente incluido, los asistentes de inclusión, mejor conocidas como *maestro o maestra sombra*.

Dentro de los argumentos expuestos en la base de datos no se identifica de manera explícita aspectos legales para la aceptación o rechazo de una persona con SA, pero de manera latente se pueden asociar algunas características que permitan dimensionar esta acción para ello.

Cuando las personas entrevistadas hablan de aspectos que tienen que ver con cuestiones de inclusión, es cuando se aborda la familia *Derechos humanos de las infancias* integrada por nueve códigos, es preciso mencionar que dentro de esta familia no se identifica aspectos que aborden de

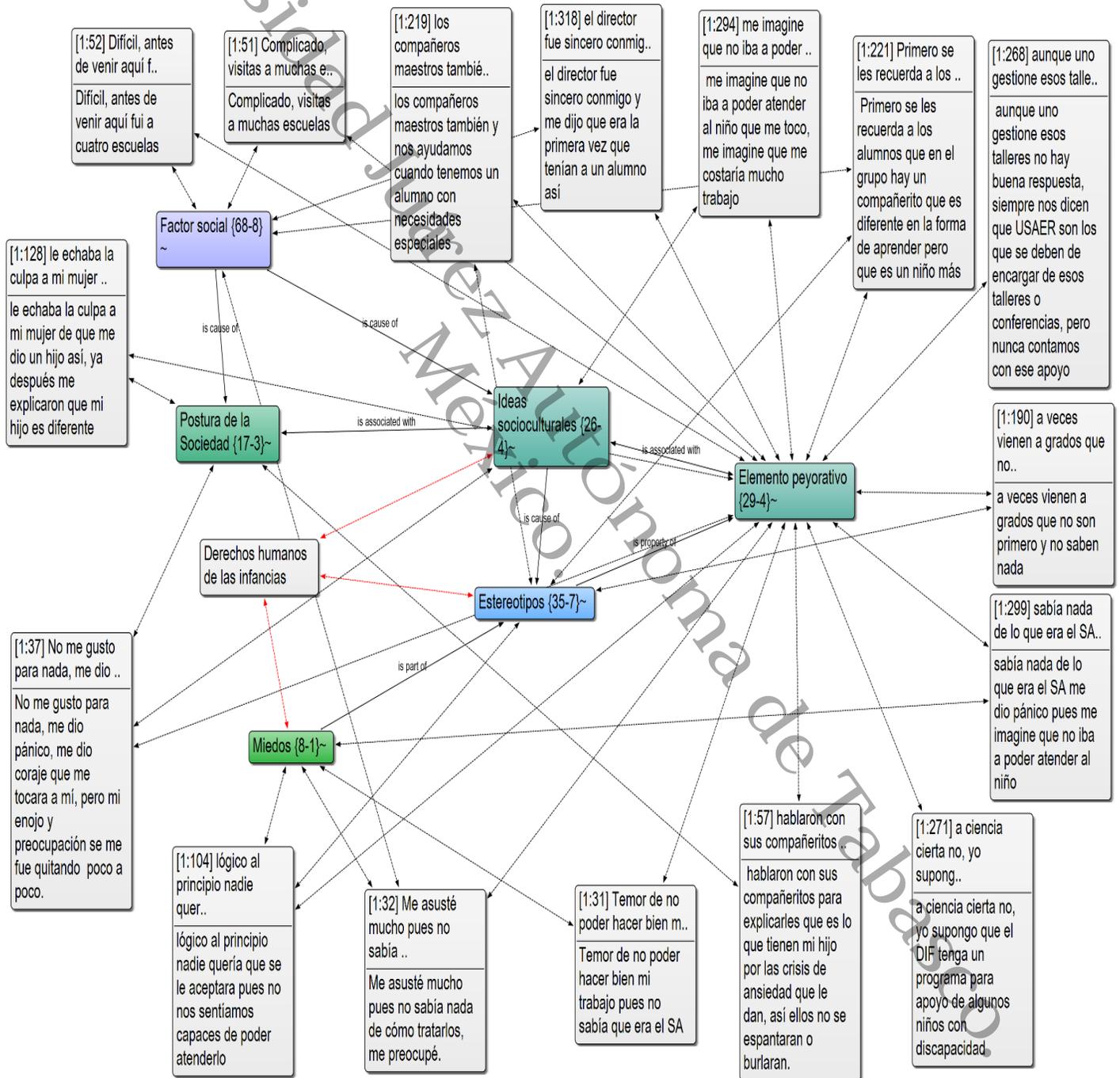


forma directa la formación inclusiva en un espacio educativo, sino que se le da mayor énfasis a los aspectos que rodea a los derechos como entes contextuales que son capaces de proponer una explicación al fenómeno que está viviendo. Es decir, nos encontramos que cuando las personas están ejerciendo juicios que atañen a los aspectos de derechos, se topan con varios escenarios que le permiten interactuar con momentos que se aproximan más a un aspecto de conceptualización que de argumentación o búsqueda de derechos.



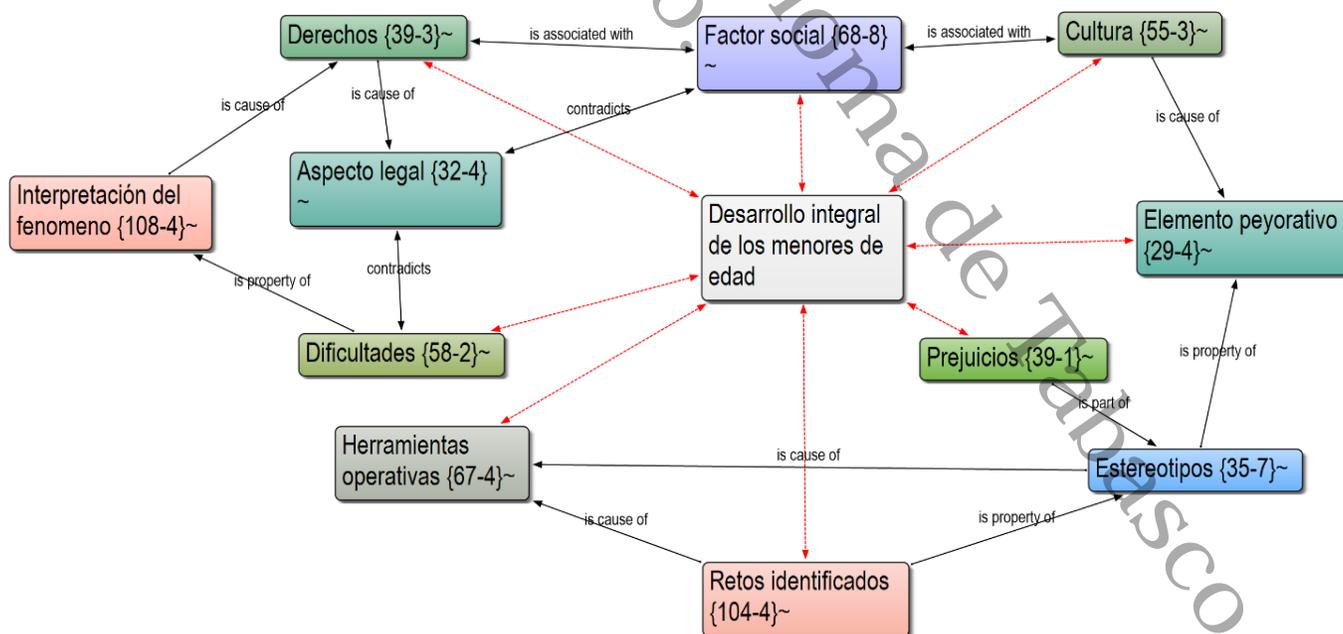


En un primer vistazo resulta tentador pensar que dentro de los diferentes niveles de convivencia se presentan momentos peyorativos que impiden el acceso a un estado permanente de inclusión, pero es necesario precisar que los hechos tienen múltiples niveles de comprensión.



5.2.2 El papel de los docentes en la inclusión de la niñez con SA

Entre los entrevistados, la media de experiencia como docente es de 7 años, pese a que todos expresan conocer que es el Síndrome de Asperger, señalan que cuando un alumno con estas características se presenta no es fácil su admisión, aunque actualmente se sienten preparados para atenderlos, en su primer acercamiento experimentan diversas emociones, destacando el temor a lo desconocido, enojo por la falta de capacitación. Al respecto, destaca el papel de los docentes para las personas con Trastorno del Espectro Autista, ya que con su actitud responsable y comprometida pueden ser una influencia positiva (Lozano Martínez, Alcaraz, & Colás Bravo, 2010), es así que se determina que todos los docentes fungen un papel crucial para la inclusión de niñas y niños, puesto que muchos pueden actuar como transmisores de conocimiento del cambio social hacia una educación inclusiva, por lo cual son identificados como proveedores centrales de la educación, que requieren de formación intensiva, desarrollo profesional continuo y la mejora de sus conocimientos (Tárraga Mínguez, Cebolla Tudela, Gómez Mari, & Sanz Cervera, 2022, pág. 1)





Resulta indispensable la formación del docente, así como el desempeño de su función en la primera infancia, ya que es la etapa donde las experiencias vividas por los niños y niñas durante estos años influyen en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, comunicativas y sociales, debido a que los programas de educación temprana pueden aportar al desarrollo del cerebro, elevar las capacidades de aprendizaje y promover el desarrollo de habilidades y destrezas que son útiles en la vida diaria, creando las bases para que puedan llegar a ser personas adultas exitosas (Zapata & Ceballos, 2010). Esto en atención a las recomendaciones de los neurocientíficos sobre los primeros años de vida como fundamentales para el desarrollo humano y de la personalidad (Gutierrez Duarte & Ruiz León, 2018). De tal manera, se considera que los programas educativos deben iniciar desde la primera infancia con el propósito de potencializar al máximo el desarrollo. Al respecto, las personas con Trastorno del Espectro Autista mejoran su calidad de vida a través de intervención educativa adecuada, por ello, tal como expresa Rangel (2017):

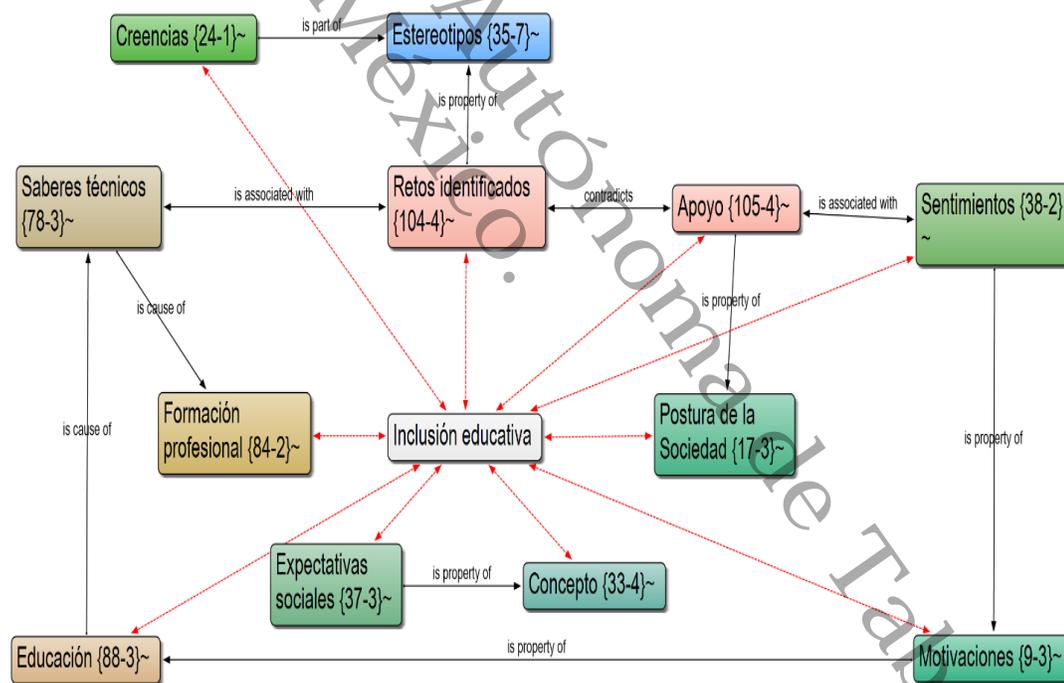
La inclusión de los niños con esta condición propone nuevos retos al docente que debe desarrollar prácticas para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante, en el marco de un currículo y una organización que no siempre dispone de una estructura y contenido flexible.

Muchos programas educativos no incluyen preparar a los profesores para que eduquen a estudiantes con Síndrome de Asperger para el nivel o especificaciones que necesitan, esto sucede porque hay escuelas donde no tienen acceso a personas que se especializan en capacitar sobre este tipo de enseñanza (Lerman, Vorndran, Addison, & Kuhn, 2004)

5.2.3 Medidas de atención de NN con SA en escuelas primarias regulares

La SEP no tiene en su catálogo de talleres para escuelas públicas, ningún apoyo para los docentes de qué es o cómo tratar a un alumno con Síndrome de Asperger, por lo tanto, los docentes buscan con sus propios recursos estar actualizados en estos temas con respecto a las necesidades especiales que se puedan presentar en la niñez que son incluidos en las escuelas públicas.

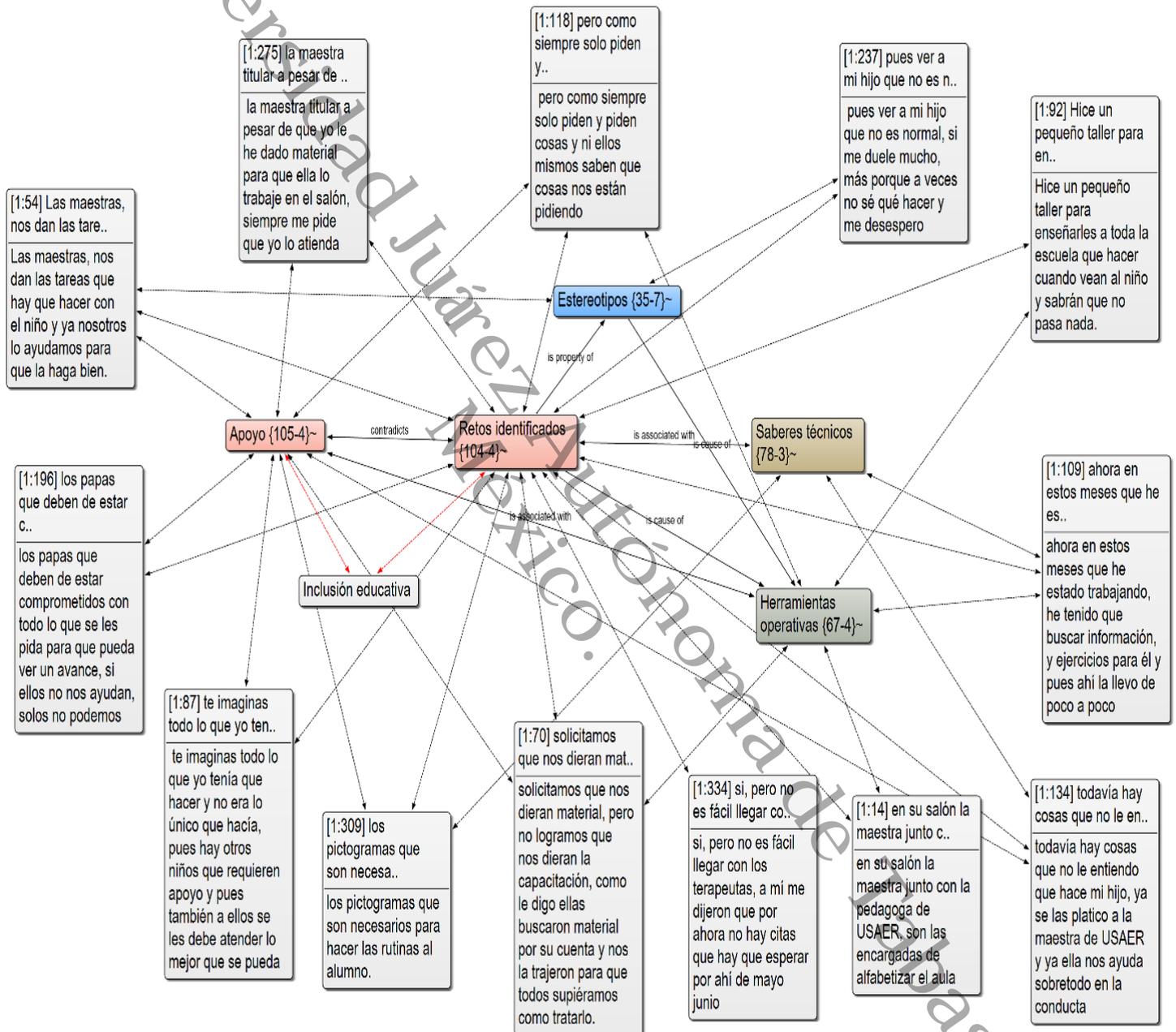
Los docentes experimentan emociones encontradas al saber que en su aula tendrán a un NN con SA, también ellos requieren apoyo emocional, si un docente se encuentra bien, el grupo a su cargo estará mejor. La metodología que más es utilizada para los NN con SA es el método TEACCH y los docentes no saben manejarlo, solo utilizan con más frecuencia los pictogramas para hacer sus rutinas en el aula, pero no llevan una secuencia en sus casas.



Otro método que tampoco se utiliza es el Método Montessori, este les ayudaría de gran manera no solo para los alumnos con Síndrome de Asperger, sino también para el resto del grupo. Si los pedagogos llegaran a combinar estos tres elementos, sus docentes tendrían



menos carga al realizar las planeaciones, ya que se estaría pensando primero en el alumno o alumna con SA y se combinaría para el resto del grupo; así se diseñaría una clase inclusiva, amena y con mayor interés para todos los alumnos (Akros, 2016).





5.3 Elementos para ubicar en los resultados

Dentro de la estructura de las entrevistas, se identifica que los directivos aportan información específica y concreta. Esto debe ser profundizarse en cuanto a los retos que tienen los propios docentes en relación con las posturas de los directivos y referentes institucionales. Aunque este aspecto no es el foco principal de la investigación, debe considerarse como un contexto relevante. Se sugiere replantear la profundidad de la pregunta o generar un vínculo entre la investigadora y los sujetos de estudios.

Después de leer la primera parte de las entrevistas, se percibe el contraste que implica el fenómeno cultural asociado con la educación formal del SA, esto hace énfasis en el proceso cultural por la carga de tener un estigma social como lo puede llegar a ser los neurodivergentes, donde tan solo la construcción del concepto se ve limitado a la creencia operativa de lo que se considera que se tiene. Hasta el momento, no he identificado una definición operativa o conceptual de lo que es el SA y no hago referencia a que el entramado social postule una forma de definirlo. Más bien, se debe considerar la posibilidad de no contar con las herramientas suficientes para hacerlo.

Es decir, las personas identifican lo que sucede con aquello que rodea al SA, pero no emplean una definición para implementarla. Esto, en un primero momento, no parece viable y se puede vincular a la forma en que se presentan las preguntas, pero es necesario considerar que la formación conceptual implica un proceso de construcción personal que invariablemente requiere de una serie de factores externos que permitan la consolidación del evento.

Es posible que solo sea necesario comprender el fenómeno sin el proceso cognitivo que implique la definición, pero solo se quedaría en un conocimiento operativo, es decir que,



para el SA, hasta el momento se requiere cuestionarse si los elementos periféricos que rodean al proceso del concepto son suficientes a la hora de atender las características socioculturales que implique el acontecimiento.

Por ello, hasta el momento no hace falta o es poco funcional indagar sobre si las personas saben o no sobre el SA, pero donde se adquiere una mayor dimensión es en tres elementos contextuales: comprensión del concepto, del fenómeno y su interpretación de este. La conjunción de estas categorías permite plantear la necesidad de profundizar la forma en que los elementos socioculturales que rodean al fenómeno se logran interconectar para crear diversas formas de encaminar la investigación.

Se han identificado varios elementos que tienen diversos niveles de desarrollo, especialmente al hablar del factor económico y todo aquello que puede implicar en la vida de las personas como factor de intervención. Dentro de los argumentos, se puede apreciar esta idea cuando existe una queja sobre la formación profesional de los docentes, donde se considera que la formación es un compromiso en aquellas situaciones donde se requiera, y estas situaciones responden a desafíos técnicos que superan las capacidades teóricas actuales.

La formación docente deja de ser una alternativa, y se convierte en una necesidad inevitable, ya que el entorno social les ha implicado en algo que simboliza una serie de cosas negativas, pero que se enfocan en la modificación de lo esperado. Este hecho es altamente significativo en el aspecto de los docentes y directivos, ya que confronta factores exógenos que indiscutiblemente abordan temas sensibles en la construcción de responsabilidades de las personas que imparten clases. Los estereotipos y prejuicios emergen para brindar un concepto más amplio al fenómeno de impartir clases a una persona envuelta en un



diagnóstico que atraviesa el entramado social. Esto permite confrontar factores sociales que determinan la forma en que el SA será comprendido, definido e interpretado. Todo esto ocurre en macro escenario donde la formación formal de la infancia pasa a un segundo plano y se encuentra en un cruce de prejuicios, estereotipos, dificultades y retos que aparentemente solo se hacen presentes a la hora en que se acepta, informa y educa a la niñez con SA.

Se ha visto que la estructura de la enseñanza puede parecer superficial, pero es evidente la implicación profunda de un proceso psico-socio-político que construye una mirada contextual del fenómeno. Esto permite la articulación de herramientas para convivir con todo aquello que conlleva la comprensión del concepto, donde no se requiere una verdadera definición operativa, sino que implica la aceptación de la palabra y todo lo que se asume que rodea al diagnóstico del SA a partir de la experiencia cultural. Lo anterior es de suma importancia porque en el proceso de investigación no era necesario la confirmación del concepto del diagnóstico, sino su aplicación operativa, es decir que el SA es definido a partir de las acciones registradas y asociadas a ellas, pero al mismo tiempo sean discrepantes del resto de la sociedad de convivencia.

Este aspecto genera una serie de estereotipos peyorativos, que, al menos en apariencia, no desarrollan una mecánica para procesar el fenómeno a partir de la argumentación del conocimiento del SA.

Otro elemento que se ha detectado es la función del recurso económico, este se encuentra presente al momento de las reflexiones de los docentes, pero implica un proceso transversal porque impacta en diferentes ámbitos de la vida social.

Los profesores identifican que para cumplir con sus compromisos profesionales en respecto a la formación, saberes técnicos y la adquisición de herramientas teóricas-prácticas



requieren de una inversión económica. Esto se debe a que, a nivel institucional aún no existen mecanismos efectivos para solucionar dicha necesidad. La capacitación para enfrentar nuevos retos implica varios niveles de reflexión y construcción del conocimiento. Sin embargo, como se ha empezado a demostrar, al hablar de la conceptualización y operación de la definición del SA, nos encontramos ante un panorama que expone las carencias generales del ambiente sociocultural en que se desenvuelven.

No basta con cubrir un proceso, se requiere de una serie de soluciones que implican un compromiso de todos los ámbitos. Es necesario pensar en las oportunidades que surgen de la necesidad, de forma especial en ideas de formación profesional, ¿Qué implica ver el fenómeno? Sin duda, trae consigo una serie de factores a considerar, donde implica el reto de romper las cargas peyorativas que rodean al SA.

El dinero impacta también en la idea que rodea a la familia, ya que implica momentos que, aunque parecen no estar relacionadas, demuestran una vinculación con los sentimientos, apoyos, creencias y aspectos culturales que ayudan a configurar el mapa georreferencial de lo que implica vivir lo que se considera un elemento emergente que representa una diversificación de las cargas establecidas.

5.4 Voces de los actores

La experiencia compartida por quienes participaron en las entrevistas deja en claro la necesidad de capacitación sobre el SA y las prácticas de inclusión, lo que permitiría a este sector escolar un mayor aprendizaje.

5.4.1 Directivos

Los directores con más años en el cargo tienen mayor experiencia en recibir NN con SA u otras discapacidades. Los directivos que fungen como máxima autoridad, no solo



deben concentrarse en ser una institución que educa a niños como si fueran robots, sino que deben hacerlos pensantes y humanos. Es de suma importancia y utilidad el ser un buen líder, ya que con ello mejora la convivencia y los aprendizajes tanto de los docentes como de los alumnos.

Estos sujetos, en su mayoría, se limitan solo a las cuestiones burocráticas, y pierden la parte de ser humanos tanto con los padres de familia como con sus docentes. Por tal motivo, los directores tienen que hacer los cambios pertinentes para lograr el progreso de su personal y una mejor gestión educativa. Deben crear el mejor clima en todas las áreas para obtener así un trabajo de excelencia en los docentes, lo cual se vería reflejado hacia los alumnos, y en este caso para los alumnos con SA, ya que, al ser incluidos, todo el equipo se preparará para darles la mejor atención posible (Bolívar, 2010).

5.4.2 Padres de familia

Los padres de familia de NN con SA cuando se ven en la necesidad de ir a tocar puertas a las escuelas, sienten que se violan sus derechos, especialmente los derechos de sus hijos. El acceso a la educación es parte del desarrollo individual de los niños y jóvenes, teniendo en cuenta el interés superior del niño. El interés del menor se entiende como un conjunto de valores, principios, interpretaciones, acciones y procesos encaminados a configurar el desarrollo integral de la persona y una vida digna, así como crear las condiciones materiales que le permitan llevar una vida plena y alcanzar el más alto bienestar personal, familiar y público, cuya protección debe ser promovida y garantizada por el Estado en el ejercicio de sus funciones legislativa, ejecutiva y judicial, por tratarse de una cuestión de orden público y de interés público. (Castillo Santiago, 2019)



Los padres de familia desconocen su derecho, el cual consiste en que sus hijos reciban la mejor educación y sean aceptados en cualquier escuela que ellos deseen, pues es su derecho a la educación. No obstante, ellos piensan que es un favor que les hacen al ser aceptados en las escuelas y por tal motivo permiten que sean rechazados en las escuelas donde no se sienten capaces de atender a sus hijos con Síndrome de Asperger por no tener las herramientas necesarias.

5.4.3 Docentes (USAER)

Las escuelas son la base de la educación, por tanto, deben de estar preparadas con el equipo humano correcto. La función de los pedagogos es fundamental en los USAER, ya que son el apoyo principal del docente para la mejora educativa, el equipo con el que cuenta un director debe ser el responsable y ser el actor principal para el incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2010)

De acuerdo a las entrevistas realizadas en las escuelas que sirvieron de muestra para este trabajo, los pedagogos de USAER se sienten con el compromiso total de buscar las herramientas necesarias para atender a las NN con SA que están en sus aulas, el peso más grande de esa responsabilidad cayó en sus hombros y ellos son los que han buscado el cómo salir adelante con el compromiso adquirido y dar la mejor atención a estas niñas y niños en sus aulas regulares.

5.5. Discusión

En esta investigación se puede ver el resultado de la inclusión educativa de la niñez con SA en escuelas regulares, sin embargo, se presenta paulatinamente, en virtud de que, los directivos de las escuelas no quieren incluir a estos niños ya que su personal docente no se encuentra debidamente capacitados o simplemente carecen de capacitación para atender la



inclusión de los niños y niñas con SA.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Nueva Escuela Mexicana, indica principios y orientaciones pedagógicas enfocadas a la inclusión (NEM, 2019), tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la República.

En el plan de estudios de la Secretaría de Educación (2016) en la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, les da su derecho al estudio como todo niño en el país, lo anterior vinculado con el Glosario de términos sobre discapacidad (SEP, 2012) y al Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica (SEP, 2014), donde todo niño con alguna discapacidad tiene el derecho a ser incluido en la escuela más cercana a su domicilio, para facilitarle su aprendizaje. Estas líneas resultan ser letra muerta y mandatos huecos sin eco en la práctica, no les están dando las herramientas para que puedan atender a los niños con Síndrome de Asperger.

En la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en la fracción XXVII, del artículo segundo, define a las personas con discapacidad como “Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás”, esta definición es aplicable a los niños y niñas con Síndrome de Asperger, los cuales deben incluidos en las escuelas regulares, sin embargo, no todas las escuelas están cumpliendo con este derecho humano. El reflejo de esta inclusión es



un trabajo en conjunto de las familias y las escuelas, el cual aún no es visible.

Un hallazgo es el factor social que rodea al fenómeno del SA, que obstaculiza el proceso de inclusión a la dinámica regular educativa; desde lo social, la discapacidad es vista como la limitación impuesta por la estructura social para quienes tienen diversidad funcional, esto es, las escuelas de corte público no cuentan con infraestructura adecuada ni material didáctico específico para atender a niños con SA, así como el personal docente desconoce las características del SA, por lo que lleva a pensar que tal desconocimiento se refleja en una planeación no diversificada y, por lo tanto, una atención ineficiente para NN con SA. Tal resultado coincide con lo que manifiesta Thomas (2015) respecto a que la diversidad disfuncional en las escuelas es vista como una estigmatización y no como una oportunidad, por lo que deja entrever la necesidad de capacitación para, por un lado, sensibilizar a los actores educativos sobre la diversidad funcional, la inclusión y la atención específica para NN con SA, y por otro, continuar con el apoyo del USAER para contar con especialistas que atiendan en el salón de clases, las particularidades de NN con SA.

Según Castilla Domínguez (2017) existen niveles de diversidad funcional, pero no es un limitante para integrar a los niños con Síndrome de Asperger, cada uno incluye condiciones con dificultades para socializar o bien con problemas conductuales y muchas otras condiciones en particular. Es importante tener en cuenta que ningún niño regular o con alguna dificultad en el aprendizaje, son iguales y que las condiciones que presentan, aunque parezcan ser las mismas, se manifiestan de distinta manera por lo que se requiere de un apoyo especial para atenderlos (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

En el caso específico de NN con SA, hacer a un lado sus requerimientos específicos en el ámbito educativo, además de limitarles la oportunidad para el desarrollo en escenarios



normalizados, les excluye y quita el derecho a una vida digna, ya que al no tener las orientaciones pedagógicas considerando las limitaciones propias del SA, las infancias carecerían de las herramientas necesarias para ser sujetos productivos en la sociedad. Ello, entonces, representa una violación a sus derechos sociales, económicos, culturales y educativos, que están protegidos por la UNESCO (2008). Asimismo, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos vela por el acceso libre a la educación de todo sujeto que viva en el territorio nacional, por lo que limitar la atención educativa de NN con SA es falta a dicha garantía. Como se mencionó, para ello se requiere que al personal docente se le dote de herramientas necesarias para la inclusión y atención educativa de este sector poblacional.

Otro hallazgo es la percepción que el cuerpo docente tiene respecto a la atención de NN con SA, donde afirman sentirse con temor e inseguridad porque desconocen de prácticas pedagógicas adecuadas para NN con SA; tal sensación genera resistencia para lo que la Nueva Escuela Mexicana pretende con la inclusión educativa. Como las escuelas aceptan a NN con SA en sus aulas regulares, la dinámica que se establece con tal población no llega a ser inclusión sino integración. De acuerdo con el CONAPRED, la educación inclusiva debe garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en quienes están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo; sin embargo, aunque las escuelas garantizan el acceso y la permanencia, distan mucho de lograr la participación y el aprendizaje, precisamente porque el cuerpo docente se siente con inseguridad; además, se solicita que la práctica docente impulse la eliminación o disminución de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de NN con SA, pero en realidad lo que sucede es poner la limitación, tal como lo dieron a entender los docentes que fueron entrevistados.



Ante ello, el cuerpo docente ha dejado en manifiesto la necesidad de formación profesional y apoyo de especialistas, pero también, el que las escuelas cumplan con lo que establece Tomasevski (2004): asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Al respecto, quienes fueron entrevistados coinciden en afirmar que aun cuando las escuelas garanticen el derecho social de la educación, así como la condición gratuita e inclusiva de la educación, carecen de seguridad, calidad y calidez en la enseñanza porque se sienten con limitaciones diversas en su práctica docente; así mismo, no se adecua la educación al contexto sociocultural de NN con SA, por lo que su planeación académica es homogeneizada y no diversificada.

Premack y Woodruff (1978) señalan que los docentes tienen la creencia que NN con SA, presentan el síndrome de la misma manera, que tienen muchas dificultades para aprender por el nivel de trastorno que tenga y sus características, siendo esto erróneo.

Un niño con SA en edad escolar suele limitarse en el lenguaje verbal unitario para la comunicación. Con los años, dependiendo de la propia experiencia y de la ayuda que haya podido recibir, los niños con este Síndrome aprenderán a interpretar algunos significados, pero lo hará aplicando el intelecto lógico, deduciéndolo a partir de situaciones vividas, y no por la intuición natural como lo hace el resto del mundo.

Para Valsiner (2005), la intersubjetividad es un campo afectivo en el que se lleva a cabo la comunicación interpersonal y donde los signos son creados, usados, abstraídos y generalizados. Sabiendo lo anterior los docentes pueden crear las estrategias de trabajo e implementando actividades para los niños con Síndrome de Asperger que les ayudará a trabajar con ellos teniendo una inclusión e integración en el aula regular.



Para ello Lozano Martínez et al., (2010) expresan que hay que considerar cada caso particular, pues cada uno requiere un programa educativo distinto para dar solución a las situaciones particulares.

El papel de los docentes en la inclusión de la niñez con Síndrome de Asperger tiene un lugar importante, el éxito académico se obtiene en función de la interacción de una serie de cualidades, habilidades, estrategias de estudio o circunstancias personales que concurren al momento de configurar la situación áulica (Vicentín, Graccia y Aranda, 2009:9).

Las actitudes y valores propiciados por el docente es parte fundamental (Rivarossa y Perales, 1998:141-159). Las medidas de atención de NN con SA en escuelas primarias regulares y el acompañamiento de los Docentes (USAER) es el apoyo principal para los niños con SA, pues estarían dándoles el derecho a la educación donde la NEM suscribe los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible que plantea la educación de calidad es el ODS número 4, que refiere a: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU México, 2017).

La UNESCO declara que recibir una educación de calidad a lo largo de toda la vida es un derecho congénito de cada niña, niño, mujer u hombre y que la educación, en particular la que se imparte a las niñas y las mujeres, contribuye a la consecución de todos los objetivos del desarrollo (UNESCO 2019).

Más aún, la educación, por su carácter de derecho habilitante, es un instrumento poderoso que permite a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran marginados social y económicamente salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de la comunidad (UNESCO, 2011).



Para la NEM se sustenta como dice la UNICEF, en que la educación es quizás el más importante de los derechos sociales y, sin duda, uno de los más importantes derechos de la niñez. A través de la educación en sus distintas formas y modalidades, el ser humano deviene en ser social, en persona, y es a través de ella que adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad. En este sentido, la educación en todas sus manifestaciones es la vía por excelencia de la socialización humana, es decir, la vía de su conversión en un ser social (Turabay, 2000).

Para los padres de familia es imperativo sean escuchados y apoyados y esto debe ser la protección promovida y garantizada por el Estado en el ejercicio de sus funciones legislativa, ejecutiva y judicial, por tratarse de una cuestión de orden público y de interés público. (Castillo Santiago, 2019).

Los niños con Síndrome de Asperger son sujetos de derechos, protegidos a través de las diversas políticas públicas. En materia de educación para las escuelas primarias, se prioriza su inclusión en los grupos de educación regular, lo cual impacta de manera directa y positivamente en el goce de los derechos humanos del desarrollo individual y colectivo de esta población.

En el ejercicio de su derecho a la educación, estas niñas y niños acuden a las escuelas regulares para solicitar su ingreso, encontrándose con muchas limitantes, inicialmente tiene problemas para ser aceptados, por lo que solicitan su ingreso en más instituciones educativas de lo normal. Cuando son aceptados se encuentran con otros limitantes, por ejemplo, la carente capacitación de los docentes para atender a estos niños y niñas dentro del aula regular.



Asimismo, cuando las niñas y niños son atendidos solamente por el maestro de apoyo, y tienen una mínima interacción del maestro regular quiere decir que no es un verdadero miembro del grupo y continúa siendo segregado; para poder realizar la inclusión con éxito es necesario un cambio en varios elementos, entre ellos, la infraestructura de las escuelas, los apoyos extras a los alumnos con necesidades educativas especiales, pero sobre todo la capacitación de los docentes que atiende a esta población y la formación del personal de apoyo que brindará la ayuda necesaria para que la integración logre los objetivos esperados.

La investigación denota la realidad que enfrentan los padres de NN con SA en las escuelas públicas, las necesidades que tienen los docentes al recibirlos en sus aulas, los compromisos que adquieren las autoridades educativas y sobre todo los compañeros de clases con los que conviven durante el ciclo escolar. Para la solución del problema que aqueja a NN con SA, en pro de un mejor desarrollo en su ámbito escolar se necesita un llamado a las autoridades y acompañamiento a los padres.



CAPÍTULO SEXTO

MODELO DE INTERVENCIÓN EDITH

Como alternativa para abordar esta situación que aqueja a NN con SA, se elaboró un modelo denominado *EDITH*. Este constituye una propuesta de intervención educativa que aporta orientaciones para la atención que el docente otorga a NN con SA que se encuentren en aulas regulares.

La elaboración del modelo se hizo con los resultados de la investigación, tomando como referencia la bibliografía consultada. Sin embargo, la aplicación de las entrevistas permitió la colaboración de los directivos, docentes y padres de familia que se encuentran en esta situación. Es así como se determina que este modelo representa una herramienta idónea que los maestros de primaria pueden aplicar al encontrarse NN con SA en su grupo regular, ya que se establecen medidas de atención tales como las que se señalan:

6.1 Evaluación

Según la RAE (2022) se entiende por evaluar “señalar el valor de algo y estimar, apreciar, calcular el valor de algo”, en el sentido estricto se comprende que la evaluación es “el proceso en el que, bajo parámetros específicos, se llega a una conclusión sobre una persona, aspecto, situación. [...] Como resultado de ella, un individuo o colectivo podrá construir una idea sobre lo analizado” (Martínez, 2021).

Es así que, aplicado al tema en concreto, la evaluación del Trastorno del Espectro Autista comprende identificar el tipo, nivel y características de este en una persona que para nuestro estudio se trata de niños o niñas, para la evaluación se usan criterios específicos, mismos que se explicarán en el siguiente apartado, en tanto, comprender que se puede dar



una evaluación física y otra psicosocial para determinar el diagnóstico. La primera “intenta medir y examinar por completo el estado físico del cuerpo” (ClinicaMeds, s. f.), mientras que la segunda, pretende “identificar factores de riesgo y establecer medidas de mejora para prevenir daños” (Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo, s. f.). Siguiendo estos parámetros y de acuerdo con Medline Plus (s.f.) debido a que “algunos problemas físicos causan síntomas parecidos al autismo, por este motivo, la evaluación en ese sentido incluye”:

- **Análisis de sangre:** a través del cual se busca detectar envenenamiento con plomo y otros problemas médicos.
- **Pruebas de audición:** para determinar si la dificultad para oír puede interferir con las habilidades del lenguaje y la interacción social.
- **Pruebas genéticas:** con estos análisis se buscan trastornos hereditarios, como el síndrome del cromosoma X frágil, que causa discapacidades intelectuales y síntomas parecidos a los de un Trastorno del Espectro Autista.

La importancia de realizar estos estudios recae en sesgar los resultados de síntomas que no sean generados en sí por el Trastorno del Espectro Autista, sino por alguna enfermedad fisiológica. De esta manera se previenen falsos positivos, ya que los resultados de estos estudios detectarán si existen signos de un Trastorno del Espectro Autista. En algunos casos, quien realiza la evaluación recomienda que el niño vea a otros especialistas para hacerle más pruebas o recibir tratamiento. Algunos de estos especialistas son:

- **Pediatra especialista en el desarrollo:** con conocimientos en el tratamiento de niños con necesidades especiales.



- **Neuropsicólogo:** comprende y analiza la relación entre el cerebro y el comportamiento del niño o niña.
- **Psicólogo infantil:** Profesional de la salud que se especializa en el tratamiento de problemas de salud mental, sociales y del desarrollo en niños.

Esto implica que se evaluará a cada alumno de manera individual, teniendo en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades. No se buscará establecer una comparación con el rendimiento de otros estudiantes, sino analizar el progreso de cada uno en lo que se refiere a sus propias metas y capacidades.

La evaluación personalizada permite identificar de manera precisa los logros y dificultades de cada alumno, lo que facilita la adecuación de las estrategias de enseñanza y el diseño de actividades que promuevan su desarrollo personalizado. Además, promueve la motivación y el compromiso del estudiante al permitirle ser consciente de sus avances y establecer metas alcanzables a corto y largo plazo.

Es importante destacar que la evaluación personalizada no significa que no se establezcan estándares o criterios de evaluación. Estos criterios establecerán los conocimientos, habilidades y competencias que se esperan que los alumnos desarrollen y podrán ser adaptados según las características individuales de cada alumno.

La evaluación académica personalizada permite valorar el aprendizaje de cada alumno de manera individual, sin comparaciones con el rendimiento general del grupo. Esto favorece la adaptación de estrategias pedagógicas, promueve la motivación y facilita el desarrollo de metas personalizadas para cada estudiante. La evaluación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista debe ser realizada por un equipo interdisciplinario de profesionales que incluya psicólogos, terapeutas del habla y del lenguaje, profesores



especializados en educación especial, entre otros. Es importante que la evaluación sea continua y formativa, es decir, que se realice de manera constante a lo largo del tiempo y se utilicen diferentes estrategias y herramientas para recoger información sobre el desarrollo y progreso del alumno.

En la evaluación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, se debe prestar especial atención a las habilidades comunicativas. Esto implica evaluar tanto la comprensión como la expresión del lenguaje, así como la capacidad de utilizar el lenguaje de manera funcional y socialmente adecuada.

Además, es necesario evaluar los acercamientos sociales del alumno, es decir, su habilidad para interactuar y relacionarse con los demás. Esto implica observar cómo el alumno se acerca a los demás, cómo se comunica e interactúa con ellos, y cómo responde a las señales sociales.

Otro aspecto importante de la evaluación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista es la expresión de deseos y sentimientos en diferentes contextos de comunicación habitual y cotidiana. Los profesionales deben evaluar cómo el alumno expresa sus necesidades, deseos y sentimientos, tanto verbalmente como a través de gestos y expresiones faciales.

La evaluación debe ser realizada de manera continua y formativa, con la participación de diferentes profesionales. Se debe prestar especial atención a las habilidades comunicativas, los acercamientos sociales y la expresión de deseos y sentimientos en los diferentes contextos de comunicación habitual y cotidiana.



6.2 Diagnóstico

Entre los sistemas existentes para la clasificación diagnóstica del Trastorno del Espectro Autista, se encuentran los establecidos por la Asociación Psiquiátrica Norteamericana (APA), el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM) considerado en su quinta edición y la Organización Mundial de la Salud a través de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) en su décima versión, a partir de los cuales se clasifican los diferentes tipos de autismo.

Para hacer el diagnóstico, generalmente se incluye el proceso con la aplicación de un cuestionario, el cual los padres responden preguntas sobre el desarrollo y el comportamiento de su hijo. Se apoya de la observación que el profesional de la salud presta al visualizar cómo juega e interactúa el niño con los demás. Así, se aplican las pruebas en las que se le pide al niño se le pide que realice ciertas tareas para evaluar su capacidad de pensar y tomar decisiones.

DSM-5

El significado de estas siglas, en razón a su nombre en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), tiene por objeto ser un auxiliar para los profesionales de la salud. Sin embargo, la Asociación Americana de Psiquiatría (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013) expresa que:

los síntomas que se incluyen en cada uno de los conjuntos de criterios diagnósticos constituyen [...] un resumen de los síndromes característicos, con los signos y síntomas que apuntan hacia un trastorno subyacente, con una historia del desarrollo característica, unos factores de riesgo biológico y



ambientales, unas correlaciones neuropsicológicas y fisiológicas, y un curso clínico típico. [Por ello indica que] [...] para establecer un diagnóstico de trastorno mental no basta con comprobar la presencia de los síntomas citados en los criterios de diagnóstico. Aunque la comprobación sistemática de la presencia de estos criterios y de la forma en que los presenta cada paciente asegura una evaluación más fiable, la gravedad relativa y la validez de cada criterio individual, así como su contribución al diagnóstico, requieren un juicio clínico (pág. 3)

De manera que el manual no es auxiliar en la selección y utilización de ningún tratamiento. Asimismo, para entregar un diagnóstico definitivo se requiere de un especialista, ya que como bien se expresa “los criterios diagnósticos se plantean como directrices para establecer un diagnóstico, su utilización debe estar presidida por el juicio clínico, [ya que] será el médico quien decida sobre la aplicación de los subtipos y/o especificadores del trastorno que considere apropiado” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, pág. 7). Los criterios que el manual considera para el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista son: (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, págs. 28-30):

A. Carencias persistentes en la comunicación e interacción social en diferentes contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos



hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los



mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.



Nota: A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).

Especificar si:

Con o sin déficit intelectual acompañante.

Con o sin deterioro del lenguaje acompañante.

Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos (Nota de codificación: Utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada.)

Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento (Nota de codificación: Utilizar un código(s) adicional(es) para identificar el trastorno(s) del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento asociado[s].)

Con catatonía asociada a trastorno del espectro del autismo para indicar la presencia de la catatonía concurrente.

Para el Trastorno del Espectro Autista, los resultados indicarán criterios específicos:

(Asociación Americana de Psiquiatría, 2013)

1. La gravedad del trastorno de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios psicopatológicos en sus escalas leve a extremo (pág. 30)
2. Si tiene o no deterioro intelectual acompañante (pág. 30)



3. Seguidamente se hará constar si existe o no un deterioro del lenguaje acompañante, en caso afirmativo se registrará el grado actual de funcionamiento verbal (pág. 33)
4. En casos excepcionales se registrará por separado si hubiera catatonía (pág. 33)

Al respecto se debe tener en cuenta que el DSM-5 permite asignar múltiples diagnósticos a los cuadros que reúnan los criterios de más de un trastorno (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, pág. 8)

Por su parte, para conocer el diagnóstico específico del Síndrome de Asperger, ahora Trastorno del Espectro Autista funcional, se pueden aplicar algunas de las pruebas conocidas como *screening* o de cribado porque “se realizan en consecuencia para diagnosticar enfermedades en una persona que tiene una probabilidad de tener dicha enfermedad y no para diagnosticar la salud” (Viñes, 2007, pág. 13)

Aunque entre las pruebas más comunes se encuentra el Test Infantil de Síndrome de Asperger, también conocido como Childhood Asperger Syndrome Test (CAST), “este se ha demostrado ser útil en la identificación temprana de niños, entre edades comprendidas entre los cuatro y los once años, cuyos comportamientos sugieren un alto riesgo de presencia de un síndrome de Asperger” (Espectroautista.info, 2016). El Test Infantil del Síndrome de Asperger fue presentado en la publicación de (Scott, Baron-Cohen, Bolton, & Brayne,, 2002).

Se compone de un cuestionario de 37 preguntas extraídas del libro de Borreguero (2004). Cada pregunta puede proporcionar de 0 a 1 puntos, pero hay seis preguntas que no puntúan. De acuerdo con la puntuación total obtenida se justificaría realizar una valoración diagnóstica por parte de un profesional de la salud, la cual sería a partir de un indicativo de



15 a 31 puntos. Las preguntas del test serían las siguiente y puede ser consultado en la página web para su uso, ya que ahí automáticamente se tienen el conteo, pues se desconoce la puntuación de cada pregunta:

	Preguntas	Sí	No
1	¿Le resulta fácil participar en los juegos con otros niños?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	¿Se acerca de una forma espontánea a usted para conversar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	¿Comenzó el niño a hablar antes de cumplir los dos años?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	¿Le gustan los deportes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	¿Da el niño importancia al hecho de llevarse bien con otros niños de la misma edad y parecer como ellos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	¿Se da cuenta de detalles inusuales que otros niños no observan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	¿Tiende a entender las cosas que se dicen literalmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	¿A la edad de tres años, pasaba mucho tiempo jugando imaginativamente juegos de ficción? Por ejemplo, imaginando que era un superhéroe, u organizando una merienda para sus muñecos de peluche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	¿Le gusta hacer las cosas de manera repetida y de la misma forma todo el tiempo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	¿Le resulta fácil interactuar con otros niños?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Sí	No
11	¿Es capaz de mantener una conversación recíproca?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	¿Lee de una forma apropiada para su edad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	¿Tiene los mismos intereses, en general, que los otros niños de su misma edad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	¿Tiene algún interés que le mantenga ocupado durante tanto tiempo que el niño no hace otra cosa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	¿Tiene amigos y no sólo "conocidos"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	¿Le trae a menudo cosas en las que está interesado con la intención de mostrárselas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	¿Le gusta bromear?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	¿Tiene alguna dificultad para entender las reglas del comportamiento educado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	¿Parece tener una memoria excepcional para los detalles?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



20	¿Es la voz del niño peculiar (demasiado adulta, aplanada y muy monótona)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Sí	No
21	¿Es la gente importante para él?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	¿Puede vestirse solo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	¿Muestra una buena capacidad para esperar turnos en una conversación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	¿Juega el niño de forma imaginativa con otros niños y participa en juegos sociales de roles?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	¿Hace a menudo comentarios que son impertinentes, indiscretos o socialmente inapropiados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	¿Puede contar hasta cincuenta sin saltarse números?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	¿Mantiene un contacto visual normal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	¿Muestra algún movimiento repetitivo e inusual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	¿Es su conducta social muy unilateral y siempre acorde a sus propias reglas y condiciones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	¿Utiliza algunas veces los pronombres "tú" y "él/ella" en lugar de "yo"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Sí	No
31	¿Prefiere las actividades imaginativas, como los juegos de ficción y los cuentos, en lugar de números o listas de información?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	¿En una conversación, confunde algunas veces al interlocutor por no haber explicado el asunto del que está hablando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	¿Puede montar en bicicleta (aunque sea con ruedas estabilizadoras)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	¿Intenta imponer sus rutinas sobre sí mismo o sobre los demás de tal forma que causa problemas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	¿Le importa al niño la opinión que el resto del grupo tenga de él?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	¿Dirige a menudo la conversación hacia sus temas de interés en lugar de continuar con lo que la otra persona desea hablar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	¿Utiliza frases inusuales o extrañas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ASAS

La Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS) está publicada originalmente en español en el libro de Attwood (1998). Aunque es regularmente la más aplicada para el



nivel primaria, sirve de auxiliar “para identificar comportamientos y habilidades que puedan ser indicativos del Síndrome de Asperger en niños durante sus años en la escuela primaria, ya que esta es la edad en la cual se hacen más llamativas las habilidades y modos inusuales de comportamiento.

Para este también se cuenta con un cuestionario, distinto al anterior, pese a que algunas preguntas son similares, se puntúan de manera totalmente diferente, pues el cuestionario ahora tiene 24 preguntas, con una escala de clasificación en el que el cero representa el nivel normal esperado en un niño de esa edad. El siguiente cuestionario sustraído de Artigas P. J. y los miembros del Centro de Psicología y Lenguaje y el Equipo Asesor técnico de Asperger España (Artigas, s. f.):

Preguntas	Raramente menudo A						
	0	1	2	3	4	5	6
1 ¿Carece el niño de entendimiento sobre cómo jugar con otros niños? Por ejemplo, ¿ignora las reglas no escritas sobre juego social?	<input type="radio"/>						
2 Cuando tiene libertad para jugar con otros niños, como en el recreo, ¿evita el contacto social con los demás? Por ejemplo, busca un lugar retirado o se va a la biblioteca.	<input type="radio"/>						
3 ¿Parece el niño ignorar las convenciones sociales o los códigos de conducta, y realiza acciones o comentarios inapropiados? Por ejemplo, un comentario personal sin ser consciente de que puede ofender a los demás.	<input type="radio"/>						
4 ¿Carece el niño de empatía, del entendimiento intuitivo de los sentimientos de otras personas? Por ejemplo, no darse cuenta de que una disculpa ayudará a la otra persona a sentirse mejor.	<input type="radio"/>						



5	¿Parece que el niño espere que las demás personas conozcan sus pensamientos, experiencias y opiniones? Por ejemplo, no darse cuenta de que no puede saber acerca de un tema concreto porque no estaba con el niño en ese momento.	0	1	2	3	4	5	6	
6	¿Necesita el niño una cantidad excesiva de consuelo, especialmente si se le cambian las cosas o algo le sale mal?	0	1	2	3	4	5	6	
7	¿Carece el niño de sutileza en sus expresiones o emociones? Por ejemplo, muestra angustia o cariño de manera desproporcionada a la situación.	0	1	2	3	4	5	6	
8	¿Carece el niño de precisión en sus expresiones o emociones? Por ejemplo, no ser capaz de entender los niveles de expresión emocional apropiados para diferentes personas.	0	1	2	3	4	5	6	
9	¿Carece el niño de interés en participar en juegos, deportes o actividades competitivas? 0 significa que el niño disfruta de ellos.	0	1	2	3	4	5	6	
10	¿Es el niño indiferente a las presiones de sus compañeros? 0 significa que sigue las modas en ropa o juguetes, por ejemplo.	0	1	2	3	4	5	6	
		Raramente menudo							A
11	¿Interpreta el niño de manera literal todos los comentarios? Por ejemplo, se muestra confuso por frases del tipo "estás frito", "las miradas matan" o "muérete".	0	1	2	3	4	5	6	
12	¿Tiene el niño un tono de voz poco usual? Por ejemplo, que parezca tener un acento "extranjero", o monótono, y carece de énfasis en las palabras clave.	0	1	2	3	4	5	6	
13	Cuando habla con él, ¿muestra el niño desinterés en su parte de la conversación? Por ejemplo, no pregunta ni comenta sus ideas con otros.	0	1	2	3	4	5	6	



14	Quando se conversa con él, ¿mantiene menos contacto ocular del que cabría esperar?	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	¿Tiene el niño un lenguaje excesivamente preciso o pedante? Por ejemplo, habla de manera formal o como un diccionario andante.	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	¿Tiene el niño problemas para reparar una conversación? Por ejemplo, cuando está confuso no pide aclaraciones, sino que cambia a un tema que le resulte familiar, o tarda un tiempo muy largo en pensar una respuesta.	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	¿Lee el niño libros en busca de información, sin parecer interesarle los temas de ficción? Por ejemplo, es un ávido lector de enciclopedias y de libros de ciencias, pero no le interesan las aventuras.	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	¿Posee el niño una extraordinaria memoria a largo plazo para eventos y hechos? Por ejemplo, recordar años después la matrícula del coche de un vecino, o recordar con detalle escenas que ocurrieron mucho tiempo atrás.	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	¿Carece el niño de juego imaginativo social? Por ejemplo, no incluye a otros niños en sus juegos imaginarios, o se muestra confuso por los juegos de imaginación de otros niños.	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	¿Está el niño fascinado por un tema en particular y colecciona ávidamente información o estadísticas sobre ese tema? Por ejemplo, el niño se convierte en una enciclopedia andante sobre vehículos, mapas, clasificaciones de ligas deportivas u otro tema?	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Raramente menudo A						
21	¿Se muestra el niño exageradamente molesto por cambios en su rutina o expectativas? Por ejemplo, se angustia si va a la escuela por una ruta diferente.	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



22	¿Ha desarrollado el niño complejas rutinas o rituales que deben ser completados necesariamente? Por ejemplo, alinear todos sus juguetes antes de irse a dormir.	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>						
23	¿Tiene el niño una pobre coordinación motriz? Por ejemplo, no puede atrapar un balón.	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>						
24	¿Tiene el niño un modo extraño de correr?	0	1	2	3	4	5	6
		<input type="radio"/>						

Para los resultados, de acuerdo con la Escala Australiana cuanto más se aparte al niño de la normalidad, más nos acercaremos a la puntuación 6. Si la respuesta a la mayoría de las preguntas de la Escala Australiana para el Síndrome de Asperger es mayor de cero, y la puntuación media está entre dos y seis, se requiere que se le realice una valoración diagnóstica por parte de un profesional.

Para los diagnósticos más especializados se recurre a:

ADI-R

De acuerdo con Fuertes (2019) Se trata de una entrevista semiestructurada que se realiza a quien tiene los cuidados del niño o niña, pues este tipo de prueba se enfoca en identificar las conductas del niño o niña y los cuidadores que pasan mayor tiempo con ellos conocen mejor su comportamiento. Para establecer los resultados no emplea escalas convencionales ni baremos, sin embargo, los resultados de este tipo de diagnóstico han demostrado ser muy útiles en el diagnóstico y en el diseño de planes educativos y de tratamiento.

Esta prueba explora tres grandes áreas (lenguaje/comunicación, interacciones sociales recíprocas y conductas e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados) a través de 93 preguntas que se le hacen a los padres o cuidadores. La persona que entrevistemos



debe ser alguien familiarizado con el comportamiento del niño entre los 4 y 5 años ya que muchas de las conductas que se evalúan caen en este periodo. Las preguntas que se realizan están referidas a cuestiones familiares y educativas, etapas del desarrollo e hitos, funcionamiento de la comunicación, desarrollo social y juego, y sobre intereses y comportamientos. Para complementar esta prueba se recomienda realizar el ADOS-2.

ADOS-2

A diferencia del anterior, este se aplica directamente en el niño, Fuertes (2019) explica que consta de un conjunto de actividades inmersas en contextos estandarizados, donde se podrá observar si se producen ciertos comportamientos sociales y de la comunicación relevantes para el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista. Esta prueba cuenta con diferentes módulos en función de la edad del evaluado, y materiales interactivos de estimulación también adaptados en función de la edad, muy útiles para atraer y estructurar la atención del examinando durante la evaluación. Una de las grandes ventajas es que tiene en cuenta la posible ausencia de desarrollo lingüístico, lo cual permite una evaluación más efectiva.

Estas pruebas que se realizan como parte de una detección precoz pueden realizarse en dos ocasiones, para el primer caso el diagnóstico es de presunción, de probabilidad, en el segundo es de confirmación diagnóstica. En caso de querer diagnosticar en el nivel de primaria, el tipo de prueba debe ser igual a las que se aplican para diagnosticar a personas enfermas con síntomas ya expresados, tal como las que se expresaron (Viñes, 2007, pág. 14). Estas herramientas pueden ayudar, no podemos basar un diagnóstico exclusivamente en ellas.



6.3 Inclusión en el aula

Se inclusión se define como “la incorporación como iguales en la sociedad o una organización de individuos de diferentes grupos [...] es el proceso de mejorar la habilidad, la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja”. La inclusión educativa, por otro lado, se describe como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (Editorial RSYS, 2023).

De acuerdo con la (UNICEF, s. f.) “la educación inclusiva es la respuesta integral para garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso equitativo y continuo para su desarrollo integral”. La Universidad Internacional de La Rioja (2023) “las aulas inclusivas parten de la premisa de que todos los niños pertenecen y pueden aprender en la escuela ordinaria”, en otras palabras, reconoce la propuesta de permitir que niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista funcional antes llamado Síndrome de Asperger, reciban clases en aulas regulares, con el objetivo de ofrecer las mismas oportunidades a todos.

Para considerar que existe inclusión primero se debe identificar dificultades en el aprendizaje de los alumnos, empleando medidas necesarias para minimizarlas, tomando parte los medios y el personal adecuado. Con base en la Universidad Internacional de La Rioja (2023) algunas de las características de la escuela inclusiva son:

- Ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades educativas, así como las ayudas para su desarrollo.
- Promover ambientes de aprendizaje.



- Combina el trabajo en equipo con el individualizado para adaptarse a las necesidades de cada estudiante.
- Fomenta la colaboración, la empatía y el respeto.
- Desarrollar los valores inclusivos en toda la comunidad educativa.
- Educar teniendo en cuenta la diferencia, dando a conocer la individualidad de cada uno y destacando las particularidades como algo enriquecedor que beneficia a todo el grupo.

En cuanto a la formación de grupos considerar que estos sean organizados por el propio docente, lo cual evitara la experiencia sentirse rechazados, de esta manera también elige a los compañeros con los que el niño o la niña va a trabajar, brindando la posibilidad de elegir a aquellos que tengan mejores habilidades sociales y de empatía, que puedan ser más afines al niño o niña y por ende tener más paciencia con él. Con esta estrategia estaríamos minimizando el riesgo de conflicto y malentendidos.

Es importante que en el proceso de inclusión de los NN con SA en aulas regulares se trabaje en reglas generales que comúnmente son implícitas y por medio de las cuales la convivencia con los compañeros sería satisfactoria, esto es, procurar que los NN con SA comprendan que deben escuchar a los compañeros, respetar sus ideas, prestar atención a lo que se hace, levantar la mano para hablar, entre otras conductas.

Con estas estrategias, es necesario como docentes permanecer atentos a la evolución del grupo con tal cercanía que se pueda detectar algún mal entendido, para lo cual se deberá analizar la situación de manera explícita para dar alternativas adecuadas de solución.



Entre las características que los docentes deben contar en el proceso de inclusión es que deben ser flexibles, empáticos y saber conectar con los demás, ser observadores para detectar posibles problemas, para lo cual pueden aplicar diversas estrategias, como las siguientes:

- Fomentar la colaboración entre los estudiantes, para mejorar académica y personalmente.
- Colaboración con las familias, apoyando al docente con información única que poseen, esto es en el contexto cultural, como prácticas de crianza, utilidad de los servicios comunitarios, diferencias lingüísticas, religión, etc.
- Buscar colaboración externa, incluir a voluntariados, asociaciones, especialistas u otros para que participen en el desarrollo de las clases.
- Brindar instrucciones de apoyo, que permitan a los alumnos respaldarse mutuamente aprovechando sus habilidades individuales.

La importancia de la inclusión en el aula radica en que es un elemento positivo para la sociedad, ya que enriquece la manera en que los alumnos perciben los problemas sociales y cómo los afrontan y resuelven (Universidad Internacional de La Rioja, 2023).

6.4 Trabajo en el aula

Una vez emitido un diagnóstico se recomienda que para trabajar con NN con SA dentro del aula se usen apoyos visuales en cualquier proceso de enseñanza, ejemplo de ellos son las listas, pictogramas, horarios, cualquiera que les faciliten la comprensión de lo que se les está intentando enseñar. De igual manera, se requiere asegurar un ambiente estable y predecible, evitando cambios inesperados, ya que por las condiciones para los NN con SA cualquier modificación en su rutina les puede generar ansiedad y oponerse a la nueva rutina.



Sin embargo, estos cambios pueden realizarlos anticipando en las rutinas diarias, de forma gradual, respetando algunas de las rutinas propias.

Al momento de realizar la planeación didáctica, se recomienda establecer programas explícitos que permitan transferir los aprendizajes realizados en contextos educativos concretos, a situaciones naturales y asegurar, en la medida que se pueda, que los programas educativos se lleven a cabo en los contextos más naturales posibles (Díaz Jiménez, 2014, pág. 24)

Para trabajar con estos NN con SA, es fundamental que los docentes ofrezcan todas las ayudas necesarias para garantizar el éxito en la tarea presentada, la cual se retirará de forma gradual.

Para la mayor participación de los NN con SA, se recomienda dividir las actividades en pequeñas fracciones, de manera que al ir culminándolas podrán sentirse satisfechos, continuando con la siguiente hasta concluir la tarea establecida.

Debido a las dificultades que tiene este grupo para tomar decisiones, es ideal que el docente ofrezca oportunidades para realizar elecciones, comenzando con elecciones sencillas entre dos opciones, lo que les permitirá adquirir capacidades de autodeterminación y autodirección. Aunque resulta positivamente evitar en lo posible la crítica y el castigo, sustituyendo por el refuerzo positivo, el halago y el premio.

La importancia del trabajo educativo se encuentra en la formación integral de las nuevas generaciones, fortaleciendo el sentido de pertenencia social, que le permite visualizar su compromiso con los sectores sociales más necesitados y vulnerables, siendo partícipes de los problemas que les permiten a los ciudadanos necesitados alcanzar su independencia tanto económica como educativa.



El trabajo educativo es el sistema de acciones educativas que organiza nuestra institución para influir en el desarrollo de la personalidad de cada estudiante. Este enfoque busca una formación integral, en correspondencia con los objetivos educativos de la sociedad en que vive (Lafaurié Ochoa, y otros, 2009).

Las siguientes pautas serán aplicables una vez se cuente con el perfil cognitivo de los NN con SA, serán de utilidad para ampliar logros, potencial y calidad de vida de estos alumnos en el aula, de manera que logren una adaptación y aprendizaje significativo, luego entonces, las recomendaciones de comportamiento según Guillera (2015) son:

- Crear un plan de trabajo personalizado para cada niño, según sus intereses, demandas, necesidades, etc.
- Crear un clima de afecto y comprensión.
- Establecer una rutina de trabajo. Son niños que funcionan muy bien con rutinas.
- Asegurar un ambiente estable y predecible. Como acabamos de decir, son niños que funcionan de manera rutinaria, es decir, son muy inflexibles y no toleran bien los cambios. Por lo tanto, se tendrían que evitar los cambios inesperados. En caso de que se vaya a dar un cambio avisar al alumno anticipadamente del cambio para que lo comprenda.
- Marcar un comienzo y un final claro en las tareas.
- En cada inicio de una nueva actividad dar instrucciones cortas y precisas, asegurándose del entendimiento. De esta manera el niño o niña no se colapsará con tanta información.
- Establecer metas a corto plazo.



- Fraccionar las tareas en pequeños pasos.
- Evaluar la dificultad de cada tarea en función de las habilidades del alumno, aumentando gradualmente la dificultad.
- Incluir temas de interés generales y particulares, no sólo los gustos restringidos que él tenga, aunque también es muy útil crear ejercicios detallados y específicos con sus gustos, pues mantiene su motivación alta.
- Evitar en lo posible la crítica y el castigo. Cuando las respuestas del niño autista sean incorrectas, se le debe proporcionar la instrucción otra vez, volver a explicárselo, no castigándolo.
- Fomento de la participación activa en el aula, de la inclusión del niño en el grupo.
- Utilizar apoyos visuales y otros instrumentos de organización.
- Se tendrán que considerar las adaptaciones curriculares en las áreas que lo requieran.

Destaca que para el trabajo en el aula se realice lo siguiente (Asensio, 2021):

1. Proponer una rutina

Definir muy bien las rutinas con actividades estructuradas y claras para hacer en su día a día y así evitar que caigan en estrés o ansiedad.

1. Dar información clara y sencilla

Es necesario mantener su concentración y atención fija en lo que se les está enseñando, llamar su atención y evitar que se aburra o si se le dificulta el tema, ayudarlo dándole apuntes para estudiar por su cuenta y así no tenga que sentirse frustrado para atender a largos períodos.



2. Proponer un tema para conversar que le interese

Crear charlas y proponerles un tema a investigar para que luego lo exponga en clases. Esto los hará sentirse animados y motivados para compartir sus conocimientos con el resto de su aula.

En atención a los rasgos cognitivos, psicológicos y fisiológicos de esta población, Bernárdez (s. f.) recomienda emplear las siguientes técnicas que facilitan el aprendizaje:

Las niñas y niños necesitan un entorno estable, organizado y predecible para sentirse seguros. Esto implica que deben saber qué esperar y cómo funcionan las cosas en su entorno. Un ambiente estable implica tener rutinas y normas claras, así como un constante apoyo y guía por parte de los adultos que los rodean.

La organización del entorno también es fundamental, ya que les permite a los niños saber dónde están las cosas y cómo acceder a ellas. Esto les proporciona una sensación de orden y control sobre su entorno. Un entorno organizado también les permite desarrollar habilidades de planificación y responsabilidad.

El entorno debe ser predecible, lo que significa que los niños deben poder prever las consecuencias de sus acciones. Esto les ayuda a desarrollar un sentido de responsabilidad y les enseña sobre las causas y efectos de sus comportamientos. En resumen, un entorno estable, organizado y predecible brinda seguridad a las niñas y niños, les permite desarrollar habilidades de autonomía y responsabilidad, y contribuye a su bienestar emocional y desarrollo saludable. La información debe ser concisa, clara y permanente, evitando la inclusión de información irrelevante que pueda distraer al receptor. Esto garantiza que las tareas se lleven a cabo de manera eficiente y efectiva. Al presentar las actividades de forma estructurada, se facilita la comprensión de los pasos necesarios para completarlas correctamente.



La secuencialidad en la presentación de las actividades implica que cada paso debe seguir al anterior de manera lógica y coherente. Esto evita confusiones y errores en la ejecución de las tareas. Por otro lado, la presentación de las actividades en pasos ordenados permite tener un panorama claro de lo que se debe hacer en cada etapa del proceso. Esto facilita la planificación, el seguimiento y la evaluación de las actividades.

Presentar las actividades de manera estructurada, secuencial y en pasos ordenados ayuda a asegurar que se cumplan los objetivos de forma eficiente y con calidad. Esto significa que se prefiere utilizar un medio de comunicación que permita el intercambio de información a través de imágenes o contenido visual. Esto puede incluir la comunicación a través de videollamadas, imágenes y gráficos, presentaciones visuales, entre otros.

El objetivo es facilitar una mejor comprensión de la información transmitida y fomentar una comunicación más efectiva. Además, el uso de pictogramas puede ayudar a las personas a comprender información compleja de manera más sencilla y accesible. Esto es especialmente útil para aquellos que tienen dificultades para comprender el lenguaje escrito, como los niños pequeños o las personas con discapacidades cognitivas.

El uso de imágenes o pictogramas también puede ayudar a mejorar la retención de información. Estudios han demostrado que las personas tienden a recordar mejor las cosas cuando están asociadas con imágenes visuales. Otra ventaja del uso de pictogramas es que son universales, lo que significa que pueden ser comprendidos por personas de diferentes culturas y lenguajes. Esto los hace especialmente útiles en entornos multiculturales o en situaciones en las que el idioma puede ser una barrera.

Los pictogramas pueden ser útiles en situaciones de emergencia o en entornos donde la comunicación rápida y clara es esencial. Por ejemplo, los pictogramas se utilizan



comúnmente en señalización de seguridad para indicar qué hacer en caso de incendio o en otra situación de peligro. El uso de pictogramas, imágenes u objetos reales puede aportar información concreta y perdurable en el tiempo, facilitando la comprensión y la retención de información, y siendo útiles en diversas situaciones y culturas. Estas recomendaciones pueden incluir:

1. Realizar una evaluación exhaustiva: Es importante realizar una evaluación completa para comprender las fortalezas y debilidades de cada individuo con Síndrome de Asperger. Esto ayudará a identificar áreas específicas en las que se puede brindar apoyo.

2. Desarrollar un programa individualizado: Basado en los resultados de la evaluación, se debe establecer un programa educativo, de tratamiento y vocacional que se adapte a las necesidades individuales de cada persona con Síndrome de Asperger. Esto implica considerar las habilidades, intereses y metas a largo plazo de cada individuo.

3. Integrar terapia conductual: La terapia conductual, como el Análisis Conductual Aplicado (ABA, por sus siglas en inglés), puede ser beneficiosa para los individuos con Síndrome de Asperger. Este enfoque terapéutico se centra en enseñar nuevas habilidades y disminuir conductas problemáticas a través de técnicas basadas en la evidencia.

4. Fomentar la comunicación social: La comunicación social puede ser un desafío para las personas con Síndrome de Asperger. Es importante brindar oportunidades para practicar y desarrollar habilidades de interacción social, como el uso del lenguaje verbal y no verbal, el contacto visual y la toma de turnos en la conversación.

5. Ofrecer apoyo emocional: Las personas con Síndrome de Asperger pueden experimentar dificultades emocionales y de regulación. Es fundamental brindar un ambiente de apoyo emocional, enseñar habilidades de afrontamiento y proveer estrategias para gestionar el estrés y la ansiedad.



6. Promover la autonomía: Es importante fomentar la independencia y la autonomía en las personas con Síndrome de Asperger. Esto implica proporcionar oportunidades para tomar decisiones, desarrollar habilidades de autocuidado y promover la autodeterminación.

7. Colaborar con los padres y cuidadores: Los padres y cuidadores desempeñan un papel crucial en el desarrollo y apoyo de las personas con Síndrome de Asperger. Es importante trabajar en colaboración con ellos, proporcionar retroalimentación, estrategias y recursos para apoyar la implementación del programa individualizado.

8. Adaptar el entorno educativo y laboral: Tanto en el entorno educativo como en el laboral, es necesario realizar adaptaciones para asegurar que las personas con Síndrome de Asperger puedan participar plenamente. Esto puede incluir modificaciones en el aula, apoyo adicional en el lugar de trabajo y ajustes en las tareas asignadas.

Un programa individualizado para personas con Síndrome de Asperger debe ser diseñado considerando las necesidades específicas de cada individuo, brindando apoyo tanto en el ámbito educativo como en el laboral y considerando la colaboración con los padres y cuidadores.

Además de las mencionadas, Mato (2019) expresa que “las estrategias didácticas son un sistema de planificación que se basa en un conjunto ligado de acciones, que permiten alcanzar un objetivo y lograr resultados”, indicando que el docente debe:

- Proveer herramientas sociales, usando el role playing.
- Fortalecer el acercamiento a pares, para que aprendan sus habilidades comunicativas por imitación.
- Usar un lenguaje exacto no ambiguo, sin recurrir a frases inexactas, irónicas, sino que sean lo más explícitas posible.



- Proporcionar instrucciones específicas, resaltando los mensajes de forma positiva para asegurar una comprensión clara.
- Ajustar el contacto visual, pero sin insistir demasiado.
- Evitar críticas y castigos, se recomienda usar los incentivos y las recompensas para enfatizar logros y habilidades.
- Marcar el inicio y la finalización de una tarea, estableciendo una señal.
- Ajustar la evaluación a sus posibilidades, usar preguntas cerradas o evaluaciones orales.
- Considerar sus días malos, tener en cuenta que al igual que todos habrá días en los que se reúsen a colaborar, cuando esto pasa, se debe concentrar en revisar actividades previas y practicar cosas ya conseguidas a modo de refuerzo, la clave es ser paciente y esperar a que el niño pueda avanzar nuevamente.

6.5 Herramientas

Se define por herramientas “instrumento que sirve para hacer algo o conseguir un fin” (RAE, 2022), son aquellas que el docente utiliza para estructurar las tareas, a través de secuencias, para ello se puede auxiliar en:

Listas de pasos: detallan uno a uno los pasos de manera resumida. Su objetivo es que el alumno las memorice a tal grado de dejarla de usar progresivamente, acercándolo para que sea autónomo. Una de las herramientas que permiten la organización visual del tiempo de trabajo son los cuadrantes o listas de tareas a través de horarios, agendas visuales, entre otros.

Los marcadores visuales para la gestión del tiempo: mediante los cuales se apoya al alumno para el manejo del tiempo, para ello se puede utilizar



un reloj cercano para indicar el final de una actividad, de tal forma que por sí solo puede ir comprobando cuánto tiempo le queda y regularse solo.

La agenda: representa una herramienta indispensable en las niñas y niños con Síndrome de Asperger, pues será en ella donde apuntará todo lo que tienen que hacer y lo que necesita, convirtiéndose en la base sobre la que podrán organizarse, lo cual permitirá que a los padres estar informados sobre las actividades por realizar de su hijo.

Para desempeñar el trabajo en el aula el profesor deberá adquirir nuevos aprendizajes, ser empático, paciente y flexible. Deberá adaptar las tareas escolares y poner a prueba nuevos recursos didácticos con el fin de mejorar las competencias del niño, se pueden seguir los siguientes pasos:

1. Evaluar las necesidades y capacidades del niño: Es importante tener en cuenta las habilidades y dificultades específicas del niño para adaptar las tareas de manera efectiva.
2. Diseñar actividades adaptadas: Una vez que se comprenden las necesidades del niño, se pueden adaptar las tareas escolares existentes o crear nuevas actividades que se ajusten a sus habilidades.
3. Utilizar recursos didácticos variados: Además de los materiales de estudio tradicionales, se pueden utilizar recursos didácticos como juegos educativos, aplicaciones interactivas, videos educativos, entre otros, para enriquecer la experiencia de aprendizaje del niño.
4. Realizar seguimiento y evaluación continua: Es importante monitorear el progreso del niño y evaluar regularmente su desempeño para ajustar las tareas y recursos didácticos en función de sus necesidades cambiantes.



5. Colaboración con profesionales: Si el niño presenta dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, es importante trabajar en colaboración con el docente o especialista para adaptar de manera adecuada las tareas escolares y seleccionar los recursos didácticos más efectivos.

Al adaptar las tareas escolares y utilizar nuevos recursos didácticos, se puede ayudar a mejorar las competencias del niño al personalizar el aprendizaje según sus necesidades individuales. Estas estrategias tienen como objetivo promover la organización y el orden en el aula, así como facilitar la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.

La pauta de tareas consiste en proporcionar a los alumnos un cronograma o planificación detallada de las actividades que deben realizar, tanto en clase como en casa. Esto les permite tener una visión clara de lo que deben hacer en cada momento, lo que ayuda a evitar confusiones y retrasos.

Dentro de estas herramientas se integran los materiales recomendados para trabajar en el aula con los NN con SA, las cuales les ayudarán a mejorar sus habilidades sociales, comunicación e interacción con el ambiente. A continuación, encontrarás algunas ideas que te pueden servir de guía para desarrollar nuevas actividades en el aula o el hogar: (EUROINNOVA, s. f.)

➤ Superficies texturizadas

Algunos niños con Síndrome de Asperger son más perceptibles a las texturas, siendo esta su forma de aprender más rápido, pues a través de ellas reciben una forma visual y sensorial de aprendizaje, dentro de las herramientas para trabajar se encuentran aquellos objetos con relieves, sensibles al tacto, es decir, bloques de construcción, legos, pelotas de goma, rompecabezas texturizados o cualquier otro objeto que los ayude a estimular.



El uso de estos materiales, sirve para que los niños desarrollen habilidades sociales, ya que pueden trabajar con un compañero en la construcción de estructuras y la conexión de formas, incentivando su creatividad y aumentando la coordinación ojo/mano mientras satisfacen sus necesidades sensoriales.

➤ Temporizadores y relojes

Por medio de temporizadores, los niños con Síndrome de Asperger pueden organizarse internamente, ya que saben qué esperar entre las actividades, facilitando la transición entre ellas y con estas herramientas se puede lograr que los niños permanezcan concentrados hasta culminar con su actividad.

En este sector, se toman como herramientas a los relojes, especialmente los que tienen manecillas manuales por su doble funcionalidad, puesto que además de ser un apoyo visual, también se usa para que aprendan a decir la hora. Aunque se puede optar por un temporizador de arena o cronómetro.

➤ Juegos de mesa y cartas

Por lo regular los niños con Síndrome de Asperger tienen dificultades con la comunicación social, los juegos de mesa les ofrecen la oportunidad de solucionarlo, Aunque esta actividad puede generarles estrés, esto mitigará gradualmente.

Las múltiples enseñanzas que se pueden brindar a los niños con Síndrome de Asperger a través del uso de juegos de mesas y cartas son por sí misma la razón para usarlas en el proceso de enseñanza, debido a que se destacan por instruir en aspectos esenciales para la vida, como es el ganar, perder, seguir las reglas y trabajar en equipo. Además, que les permiten desarrollar habilidades sociales, ser empáticos con los demás, los niños aprenden a esperar y tomar turnos adecuadamente.



➤ Plataformas digitales

En la actualidad existen muchas aplicaciones, acordes a las necesidades de los NN con SA, las cuales están diseñadas para ayudar en la enseñanza y proveer material para NN con SA, por medio de juegos, cuentos interactivos y diferentes ejercicios, para lo cual lo único que se necesita es un celular, una Tablet o computadora, lo que además contribuye en la enseñanza sobre el uso de las tecnologías.

➤ Juegos de habilidades para niñas y niños con autismo

Se ofrecen tres actividades para que los niños con autismo se sientan bienvenidos en el salón de clases mientras se abordan sus síntomas individuales y estilos de aprendizaje.

Los materiales educativos para niños con autismo los ayudan a sentirse cómodos. Ya sea que esté jugando individualmente o en grupo, esta es una excelente forma de mantener interesados a los estudiantes autistas.

➤ Juego de nombres

Esta es una comunicación grupal que enseña una habilidad importante a las niñas y niños con Síndrome de Asperger, presentarse y reconocer el nombre de otra persona. Para jugar a este juego, los infantes deben reunirse en un círculo en el que todos puedan verse, comienzan señalándose a sí mismos y diciendo su nombre, luego se vuelven hacia el niño a su derecha. Después, repiten el nombre del otro estudiante mientras señalan. Hasta que cada niño se turne para decir su nombre en el orden correcto.

➤ Tiempo para compartir

Estar juntos es un elemento clásico de la escuela primaria y también puede ser una excelente actividad de aprendizaje socioemocional en la que cada estudiante brinda material para niños con autismo y enfatiza que cada elemento puede incorporarse a su aprendizaje.



Cada semana se le pide al niño que traiga algo que le gustaría compartir con la clase.

Esto no solo les muestra a los estudiantes con autismo cómo discutir sus intereses con los demás, sino que también les permite escuchar a los demás y, si se emocionan con algo que trae el otro estudiante (o viceversa), tal vez incluso hacer amigos.

➤ ¿Qué harías tú?

El juego fomenta la comunicación abierta y la empatía entre los miembros de la familia, ya que deben entender y considerar las opiniones y perspectivas de los demás al tomar decisiones juntos. Además, jugar en familia crea un espacio seguro para practicar y desarrollar habilidades sociales, dado que los jugadores pueden experimentar situaciones y reacciones en un entorno controlado. Esto ayuda a fortalecer la confianza y la capacidad de enfrentar desafíos sociales en la vida real.

El juego también puede ayudar a mejorar las habilidades de resolución de problemas, por el hecho de que los jugadores deben pensar de manera estratégica y encontrar soluciones creativas a los desafíos planteados. Esto puede ser especialmente beneficioso para los niños, les enseña a pensar de manera crítica y a buscar diferentes perspectivas antes de decidir.

En resumen, jugar en familia es una forma divertida y efectiva de mantener y mejorar las habilidades sociales y de relación, así como fomentar una comunicación abierta y la capacidad de resolver problemas. Además, brinda momentos de diversión y conexión entre los miembros de la familia.

Al permitir que los niños se pongan en el lugar de los demás, fomentamos la empatía y el respeto hacia las emociones y reacciones de los demás. Por ejemplo, en una actividad de juego de roles, un niño puede actuar como si estuviera molesto por perder un juego. Mientras tanto, los demás niños pueden mostrar diferentes reacciones, como consolarlo,



ignorarlo o burlarse de él. A través de esta dinámica, el niño puede comprender cómo diferentes reacciones pueden afectar a otra persona y aprender a manejar sus emociones y reacciones de manera más adecuada.

Esta actividad también puede ayudar a los niños a identificar cómo sus propias reacciones pueden ser malinterpretadas por otros. Un niño puede aprender que su risa puede ser interpretada como burla por otro niño, aunque él no tuviera esa intención. Esto puede ayudarlo a ser más consciente de sus acciones y a considerar cómo pueden afectar a los demás. Además, proporciona una estructura visual y organizada que ayuda a los niños con Síndrome de Asperger a comprender y procesar la información de manera más efectiva. Asimismo, fomenta la comunicación y promueve habilidades sociales al permitir a los niños interactuar con los demás a través de actividades sensoriales y visuales.

Los materiales suelen incluir imágenes, texto, colores llamativos y elementos interactivos, lo que facilita el aprendizaje y la concentración de los niños con autismo. Al presentar la información de forma visual y táctil, se reduce la carga cognitiva y se facilita la comprensión. Estos materiales pueden ser personalizados según las necesidades individuales de cada niño. Esto permite adaptar el contenido y el nivel de dificultad a las capacidades y habilidades de cada alumno.

De forma que los materiales diseñados para niños con autismo son una herramienta valiosa que promueve la inclusión, facilita el aprendizaje y reduce el estrés, al proporcionar estímulos sensoriales y visuales que ayudan a los niños a procesar y comprender la información de manera más efectiva. La utilización de materiales adaptativos en el aula tiene como objetivo principal adecuar las actividades y tareas educativas a las necesidades y capacidades de cada estudiante. No se trata de disminuir la exigencia, sino de brindarles las



herramientas necesarias para que puedan participar activamente y alcanzar su máximo potencial.

Cada estudiante tiene habilidades y formas de aprender únicas, por lo que es fundamental contar con materiales que les permitan acceder al contenido de manera adecuada. Algunos ejemplos de materiales adaptativos pueden incluir textos con letra más grande para estudiantes con dificultades visuales, audiolibros para aquellos con dificultades de lectura, o materiales manipulativos para alumnos que aprenden mejor a través de la experiencia práctica.

Estos materiales no solo benefician a los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje, sino que también pueden ser útiles para aquellos que se encuentran en un nivel de aprendizaje más avanzado. Al adaptar las actividades a las capacidades individuales de cada alumno, se les brinda la oportunidad de trabajar en su zona de desarrollo próximo, donde se sienten desafiados, pero a la vez capaces de superar los desafíos.

Es crucial destacar que los materiales adaptativos deben ser utilizados de manera complementaria a las estrategias de enseñanza y no como sustitutos. Los docentes deben ser conscientes de las necesidades particulares de cada alumno y utilizar los materiales de forma estratégica, de manera que respondan a esas necesidades y promuevan un aprendizaje significativo.

En resumen, la utilización de materiales adaptativos en el aula es fundamental para proporcionar un entorno inclusivo y equitativo, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y aprender a su propio ritmo. Estos materiales no disminuyen la exigencia, sino que la adecuan a las capacidades individuales de cada alumno, fomentando su desarrollo y rendimiento académico.



Las niñas y niños con Síndrome de Asperger requieren de apoyos específicos para favorecer su participación e integración en el aula. Algunas de las herramientas que se pueden utilizar son:

1. Adaptaciones en el entorno: es fundamental crear un ambiente seguro y estructurado para los NN con SA. Esto implica adecuar el espacio físico, reducir estímulos innecesarios y generar rutinas predecibles.

2. Visualización y comunicación visual: utilizar apoyos visuales como pictogramas, agendas visuales o calendarios puede facilitar la comprensión y anticipación de las actividades que se van a realizar.

3. Estrategias de comunicación alternativa y aumentativa: para los niños que tienen dificultades en el lenguaje oral, se pueden emplear sistemas de comunicación alternativos como el uso de imágenes, gestos o dispositivos de comunicación con símbolos.

4. Programas de enseñanza individualizados: adaptar el currículo o los contenidos de manera individualizada para que se ajusten a las necesidades y capacidades del niño con Síndrome de Asperger.

5. Apoyos sociales: fomentar la interacción y el juego cooperativo en pequeños grupos con pares o compañeros de aula, brindando estrategias para el desarrollo de habilidades sociales como el turno de palabra, el contacto visual o la empatía.

6. Estrategias de regulación emocional: enseñar al niño a reconocer y gestionar sus propias emociones para favorecer una mejor adaptación al entorno y a las situaciones sociales.

En conclusión, para lograr la inclusión de las NN con SA, es fundamental fortalecer y enseñar habilidades sociales, adaptar el entorno y el currículo, utilizar apoyos visuales y



fomentar la interacción social, para promover una socialización activa y limitar el tiempo en que esté aislado y dedicado a sus intereses personales se pueden usar las herramientas que señala y explica Raya Ramos (2014, págs. 9-10):

Guiones, “scripts” o historias sociales

A través de este instrumento, se puede enseñar al alumno a reaccionar adecuadamente ante diferentes situaciones sociales, proporcionándole un repertorio de respuestas para usar, se les explica la comprensión de estados emocionales a través de situaciones de aprendizaje reales, dramatizadas o gráficas que permitan la visualización de dichos estados emocionales.

La publicación “En la Mente I y II” de M. Monfort.

Este material muestra múltiples situaciones en las que se puede trabajar con el alumno el reconocimiento de emociones procedentes en diferentes contextos, así como la asociación de estados mentales a diferentes situaciones cotidianas.

Sistema del amigo o mentor

Consiste en que el profesor puede formar a un compañero sensible y sin discapacidad para acompañar a las niñas y niños con Síndrome de Asperger y sentarlos juntos en el aula. Esto implica, acompañarlo durante los recreos, en los pasillos, etc., e integrarlo en las actividades escolares. Es una actividad que se puede usar principalmente en los recreos para estructurar de manera clara lo que hará en ese tiempo de recreo, negociando momentos en los que tendrá que interactuar con sus compañeros y permitiéndole otros momentos para desarrollar aquellas tareas que sean más cercanas a sus aficiones e intereses.

➤ Círculo de Amigos

Es un modelo de intervención basado en la colaboración de los iguales para apoyar



al alumno con Síndrome de Asperger en el marco escolar. Consiste en crear un grupo de voluntarios que se encargue de identificar las situaciones difíciles para el alumno dentro de los momentos menos estructurados de la jornada escolar (por ejemplo, en el patio, el comedor o los pasillos). Estos voluntarios son seleccionados en base a sus características personales (en concreto, de su sensibilidad hacia la discapacidad), así como de su predisposición y voluntad para ayudar.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.



CONCLUSIONES

Este trabajo de 24 meses de arduo trabajo e investigación comenzó por la necesidad de varios padres de familia. Estos padres se encontraron con las dificultades al intentar inscribir a sus hijos con Síndrome de Asperger (ahora identificado como TEA funcional, según el DSM V) en las escuelas públicas regulares de nivel de primaria en el municipio del centro en Villahermosa, Tabasco, México, aun teniendo USAER en las escuelas.

Los resultados de las encuestas en las escuelas públicas, indican que los pedagogos carecen de las herramientas necesarias para respaldar a los docentes al abrir las puertas a las niñas y niños con Síndrome de Asperger. Por esta razón, en su tarea de investigar acerca del tema y buscar estrategias, se ven obligados a costear de su propio dinero talleres, cursos o conferencias que les proporcionen material necesario para ofrecer la atención debida a esta población.

Respondiendo a la primera pregunta que se formuló en este trabajo sobre ¿De qué manera la aplicación de políticas públicas en materia de educación de inclusión y exclusión de niñas y niños con Síndrome de Asperger intervienen en el goce de los derechos humanos del desarrollo individual y colectivo de estos infantes por parte de las escuelas de educación primaria en la localidad de Centro, Villahermosa, Tabasco?

La situación que describen las encuestas sugiere que, a pesar de las políticas y declaraciones de organismos tales como la OMS, Derechos Humanos, ONU, OPS, SEP, UNESCO, UNICEF, DIF, que están a favor de la inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país para que tengan una educación digna, la implementación en las escuelas públicas de Villahermosa, parecer enfrentar desafíos. Puede haber una brecha en lo que se ha mencionado en el apartado de la Nueva Escuela Mexicana y el plan de trabajo



del 2023 con los siete ejes articuladores y el eje específico de inclusión en el que señala que pueden inscribirse y asistir de forma regular a las escuelas públicas de Villahermosa, pero ¿qué pasa en las escuelas, cuando un padre de familia pide inscribir a su niño o niña con Síndrome de Asperger? Sería benéfico profundizar en los motivos detrás de la reticencia de algunas escuelas para aceptar a niños con Síndrome de Asperger, ya que esto podría revelar barreras específicas que podrían abordarse.

En general, la implementación real de políticas y prácticas inclusivas en el ámbito escolar proporcionaría una comprensión más completa de los desafíos que enfrentan los niños con Síndrome de Asperger y sus familias en el contexto educativo de Villahermosa, Tabasco.

En respuesta a la pregunta, ¿En qué consiste el Síndrome de Asperger, los grados de afectación en niños y niñas para diferenciar otros tipos de trastorno del Espectro Autista?, tener en cuenta que el Síndrome de Asperger, se encuentra en el primero de los tres niveles como se ha mencionado con anterioridad, y las características de estas niñas y niños no son tan notorias como una alumna o alumno con Trastorno del Espectro Autista nivel dos o tres, sino que cognitivamente tienen la capacidad de estar en un salón regular (Kanner, 1989; Rangel, 2017; Cobo González & Morán Velasco, 2017), sin embargo, se le deben hacer adecuaciones curriculares por la forma de aprendizaje que tienen según su carácter y las habilidades que desarrollen primero, es ahí donde las y los pedagogos de USAER deben de intervenir con los docentes frente a grupo y brindarles el apoyo en recomendar las adecuaciones, pudiendo usar el modelo EDITH, que se presenta como resultado de la investigación, mismo que se detalla para su uso amplio y facilitando las planeaciones con ejercicios adecuados para el aprendizaje.



Para dar contestación a la pregunta, ¿De qué manera las políticas educativas, el marco jurídico y doctrinal de la inclusión educativa de las niñas y niños con Síndrome de Asperger permiten la inclusión de estos infantes para el desarrollo pleno e integral?, como se ha mencionado, existen organizaciones y dependencias gubernamentales como el DIF, la cual es usada como un medio para remitir al CRIAT a las niñas, niños y adolescentes con Síndrome de Asperger para su atención y apoyo, el cual es fundamental ya que ahí los preparan tanto para el trabajo a futuro como para integrarlos a las escuelas regulares, esto se logra ejecutando los siguientes pasos:

La Nueva Escuela Mexicana, implementada en 2021, busca mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas en México, centrándose en el desarrollo integral de los estudiantes, y fortaleciendo sus conocimientos, habilidades y capacidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y la ciencia, teniendo como centro, la formación integral.

Mientras que su propósito es salvaguardar el aprendizaje de calidad, inclusión, pluricultural, colaborativo y equitativo en todo su trayecto de formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios. Este enfoque se adapta a todos los territorios de la república, y busca garantizar las condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistencia. Por lo tanto, deben cumplir los requerimientos que ofrece. En lo que corresponde a las niñas y niños con Síndrome de Asperger es integrarlos a una nueva escuela, para lograrlo recomienda crear una meta a cumplir porque de esta manera se indica que son totalmente funcionales y autónomos como un niño o niña regular.

La vía que tendrían que seguir para lograr esa integración en las escuelas regulares, sería en un periodo de tres semanas:



La semana 1, considerada de integración, consiste en que las niñas y niños con Síndrome de Asperger se presente al departamento correspondiente de la escuela regular que le corresponda por el nivel que tenga, ya sea particular (departamento de psicopedagogía) o de gobierno (USAER) para que lo apoyen en esa semana con la integración. Se requerirá tengan una maestra de intervención para que esté trabajando la jornada llevando y formando la rutina a la cual serán expuestos todos los días. El o la docente frente a grupo, deberá de haber tenido previo una plática con el departamento asignado para el conocimiento del diagnóstico, acompañado de la ficha descriptiva y reporte de salud del niño o niña que egresa del CRIAT a su cargo para que pueda hacer las adecuaciones correspondientes a su planeación semanal, mensual o trimestral según sea el caso al igual que una entrevista con los padres de familia o tutores de las niñas y niños, para saber todo el esquema de actividades, trabajo y rutinas que tienen en sus casas. Para el resto de la comunidad educativa en la escuela a donde asistirá, el director comunicará a todos los docentes, personal de apoyo y administrativos, incluyendo a los alumnos de su grado y el resto de la población, que tienen un nuevo/a compañero/a que tiene una condición de aprendizaje diferente para generar sensibilidad y empatía para con el niño o niña.

En la segunda semana, se dará continuidad, para ello, necesitarán a una persona que fungirá como sombra o maestra de apoyo, quien dará continuidad y monitoreará las actividades que se diseñaron y realizaron la semana anterior como rutina sin que la persona intervenga, ya que esta figura contribuye en la integración socioeducativa de niñas y niños que tienen dificultades para trabajar por sí mismos debido a su desarrollo psicosocial (Domínguez, 2022).



Finalmente, en la tercera semana de monitoreo, la maestra o maestro sombra, o de apoyo a cargo del niño o niña, irá al salón alternadamente solo para monitoreo y realizar alguna adecuación si fuera necesario. Se recomienda que la o el docente a cargo de los niños o niñas continúen usando el método TEACCH. Este método, diseñado en la década de 1970, tiene como objetivo mejorar el desarrollo social, la comunicación y la conducta de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentan Síndrome de Asperger. El enfoque de la metodología TEACCH en el aula, busca beneficiar al alumnado con Síndrome de Asperger, centrándose en aspectos claves como la comunicación, socialización y la autonomía para el desarrollo de sus actividades. Este método puede ayudar a diferentes niños con alguna Necesidad Educativa Especial relacionados con la comunicación y socialización. (Universidad Internacional de la Rioja, 2023).

Con estas tres semanas de adaptación en el ámbito educativo y laboral, las niñas y niños con Síndrome de Asperger deben estar integrados adecuadamente a las instituciones necesarias para que comiencen su vida social de la forma más regular posible; ya que el Centro de Recursos para la Atención Integral al Trastorno del espectro autista (CRIAT) cuando termina todo el proceso de formación y los dan de alta para la transición, los provee de todas las herramientas y estructuras para que realicen actividades que sean pertinentes en sus centros educativos o laborales. La parte emocional también es importante, ya que depende de ello que no detone la ansiedad por las dificultades propias del puesto, si ellos reconocen lo que les estresa o afecta, podrán autorregularse y así continuar con sus actividades como cualquier persona.

Otras de las preguntas a las cuales se le da contestación en este trabajo es: ¿Cuál es la importancia del conocimiento y manejo por parte de los docentes y autoridades educativas



de la inclusión de las niñas y niños con Síndrome de Asperger en la escuela regular? Según las respuestas de los entrevistados, existe una sensación de desamparo entre los docentes al no contar con los recursos suficientes para atender a esta población, se dan la tarea de buscar dichos recursos, los cuales la SEP debería de ofrecer y desafortunadamente no tienen, por lo que requieren de talleres que ofrezcan apoyo para este sector de educación con necesidades especiales.

Para contestar la pregunta ¿Cuáles son los criterios tomados en consideración por las escuelas de educación primaria de Villahermosa, ¿Tabasco, para la inclusión de las niñas y niños con Síndrome de Asperger? Se indagó en qué es lo que la SEP ordena y rige a las escuelas para la inclusión de las niñas y niños con alguna necesidad educativa y como se ha mencionado en reiteradas veces en el cuerpo de esta investigación, la SEP se apoya de la Nueva Escuela Mexicana y a partir del ciclo 2023-2024 se apoyará en el Nuevo Plan de estudio 2023 con los siete ejes articuladores, donde destaca el eje uno que habla específicamente de la inclusión, sosteniendo que se trata de que la escuela construya una perspectiva comunitaria en donde las acciones individuales y colectivas; las reuniones de Consejo Técnico Escolar; el trabajo colegiado de las maestras y los maestros; el uso de los espacios escolares empezando por el aula, talleres y laboratorios, así como las relaciones pedagógicas estén enfocadas en la inclusión. Pensar la inclusión implica que las niñas, niños y adolescentes sean conscientes de que, si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas (SEP, 2019).

La investigación logró analizar cómo se aplican las políticas educativas de inclusión de las niñas y niños con Síndrome de Asperger por parte de los docentes y autoridades



educativas, en tres grupos de educación regular en escuelas primarias de Villahermosa, Tabasco.

Las entrevistas revelaron que las experiencias de los docentes no fueron del todo satisfactorias, ya que la mayoría de ellos desconocía cómo abordar la atención de niñas y niños con Síndrome de Asperger cuando fueron asignados a sus grupos. Sin embargo, con el acompañamiento de USAER a lo largo del ciclo escolar, pudieron sacar adelante la enseñanza y de esta manera garantizar el derecho a la educación e inclusión que tienen esta población.

En esta investigación se describió qué es el Trastorno del Espectro Autista y sus grados de afectación en niñas y niños para diferenciar de otros tipos de trastornos que integran a este grupo, esto se hizo para dar lugar al Trastorno del Espectro Autista funcional como lo hemos llamado en lugar de solo llamarlo Síndrome de Asperger, por la razón de que en el DMS V a partir del 2013 volvió a juntar estos dos síndromes llamándolos Trastorno del Espectro Autista en general, haciendo la distinción por los niveles de funcionalidad.

Este trabajo explora las políticas educativas junto al marco jurídico y doctrinal de la inclusión educativa de las niñas y niños con Síndrome de Asperger para establecer la importancia de este grupo en las aulas de educación regular. Así, permitió establecer los criterios tomados en consideración por las escuelas regulares de educación básica primaria de Villahermosa, Tabasco, para la inclusión de las niñas y niños con Síndrome de Asperger. No obstante, las normas legislativas en materia de educación y los programas existentes reconocen la pertinencia de esta población en las aulas regulares, esta decisión queda en los directores, quienes evalúan su competencia y la disponibilidad de un equipo de trabajo para respaldar la inclusión. Este escenario puede influir en la abstención de ingresarlos, evitando



el compromiso de atenderlos y es ahí donde los padres peregrinan hasta llegar a las escuelas donde se están preocupando y ocupando de esta población.

Cuando son aceptados las niñas y niños con Síndrome de Asperger, también son aplicadas las políticas públicas en materia de educación por parte de las escuelas de educación básica en la localidad de Villahermosa, Centro, Tabasco, estas representan un factor decisivo para la inclusión de las niñas y niños en escuelas regulares, lo cual interviene de manera directa positiva en el goce de los derechos humanos del desarrollo individual y colectivo de esta población. Es de agradecer a los directores de las escuelas donde sí dan cumplimiento a las políticas de educación, dándoles la oportunidad de desarrollarse como cualquier otro niño o niña sin ninguna necesidad educativa. Esto les beneficiará en el futuro, pues son altas las probabilidades que sean parte de la sociedad productiva, no siendo una carga para sus familias.

En el mundo hay muchas personas con Síndrome de Asperger, grandes empresarios como Elon Musk, creador de los autos Tesla, quien no se limitó por su condición. Su historia resalta la importancia del apoyo de sus padres y del entorno educativo. A pesar de los desafíos que enfrentan las personas con Síndrome de Asperger, muchos han demostrado un gran potencial y han contribuido significativamente en diversos campos. Tal es el caso de Musk, quien, aun no teniendo las herramientas propias para su formación, aun con todos los inconvenientes hoy día esto fue fundamental para convertirse en un hombre exitoso (Parra, 2022)

Otra persona significativa para nuestra sociedad y sobre todo para los mexicanos, es Adhara Pérez, quien ha sido diagnosticada con Síndrome de Asperger. Este diagnóstico no la ha limitado en absoluto, ya que ha logrado estudiar dos carreras en ingeniería,



convirtiéndola en una niña genio y que su sueño máspreciado por ahora es ser parte de la NASA como astronauta (Tendencias el tiempo, 2022). Como se evidencia en este trabajo, se puede decir que tener un Síndrome de Asperger, no limita a los niños o niñas a estudiar, solo hay que incluirlos y acompañarlos en su vida educativa y formándolos para un futuro prometedor.

Las autoridades educativas deben apoyar a esta población funcional, proveyendo a sus docentes desde su formación profesional con herramientas para atender con eficiencia a esta población, pues la buena educación y acompañamiento pueden hacerlos personas amorosas a su sociedad y aportar mucho para esta. La decisión está en las manos de los docentes que quieran apoyar a esta población y exigir a sus autoridades que les provean de las herramientas necesarias para integrarlos, pues ellos son parte de nuestro mundo, no de un mundo aparte. Se concluye que para la solución del problema que aqueja a niñas y niños con Síndrome de Asperger, requiere la participación activa de las autoridades y el compromiso constante y acompañamiento de los padres en pro del desarrollo integral. Ellos son parte de este mundo, no un mundo aparte, incluyámoslos.



REFERENCIAS

- Achig, L., & Quezada, M. (1991). *Guías y Formularios para la elaboración de Diseños de Tesis*. Cuenca: IDIS.
- Acosta León, A. (2012). *Del proyecto a la tesis. Guía metodológica para la elaboración de proyectos de investigación en la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades* (Segunda ed.). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Akros. (21 de Marzo de 2016). *Educación Montessori*. Obtenido de <https://blog.akroseducational.es/metodo-montessori-trastorno-del-espectro-autista/#:~:text=Principios%20del%20m%C3%A9todo%20Montessori%20en,y%20desarrollarlo%20hasta%20comprenderlo%20correctamente.>
- Alcaraz García, S., Colás Bravo, P., & Lozano Martínez, J. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97931>
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Capacitación de docentes en la práctica basada en la evidencia para personas con trastorno del espectro autista: una revisión de la literatura. *Formación de docentes y educación especial*, 38(1), 13-27. doi:<https://doi.org/10.1177/0888406414544551>
- Araneda, A. L. (2001). *Diseño de una tesis universitaria: su importancia y elaboración*. Cuenca: Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales. Universidad de Cuenca.
- Artigas, P. J. (s. f.). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica*. (F. A. España, Ed.) Recuperado el 06 de Junio de 2023



Asensio, A. (20 de septiembre de 2021). *guia infantil*. Obtenido de Qué necesitan los niños con Asperger en el aula. Consejos para maestros:

<https://www.guiainfantil.com/salud/asperger/que-necesitan-los-ninos-con-asperger-en-el-aula-consejos-para-maestros/>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos*

del DSM 5. (B. T. Inc., Trad.) Arlington. Obtenido de

<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos*

del DSM 5. Arlington.

Attwood, T. (1998). *Síndrome de Asperger: Una guía para la familia*. Paidós. Obtenido de

[https://www.asperger.es/index.php?&PHPSESSID=k01872qmrj729uqfbfo0qt9d2](https://www.asperger.es/index.php?&PHPSESSID=k01872qmrj729uqfbfo0qt9d2&V_dir=MSC&V_mod=download&f=2017-6/1-13-20-)

[17.admin.SA_Guia_para_Padres_y_Profesionales_Tony_Attwood.pdf](https://www.asperger.es/index.php?&PHPSESSID=k01872qmrj729uqfbfo0qt9d2&V_dir=MSC&V_mod=download&f=2017-6/1-13-20-17.admin.SA_Guia_para_Padres_y_Profesionales_Tony_Attwood.pdf)

Baena Paz, G. (2013). *Metodología de la investigación*. Patria.

Barbera, N. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.

Barraza, A. (02 de Febrero de 2002). Integración Escolar. Discusión conceptual. *Revista*

Psicología Científica, 4(1). Obtenido de <https://psicolcient.me/11yv0>

Barreto Montoya, J. (2020). *Inclusión y discapacidad en Colombia: análisis y recomendaciones para la construcción de política pública*. Bogotá: Universidad

Católica de Colombia. Obtenido de

<https://bv.unir.net:2769/es/ereader/unir/197057?page=33>



- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Shalom.
- Belinchón, M., Hernández, J. M., & Sotillo, M. (2008). *Personas con síndrome de asperger: funcionamiento, detección y necesidades*. Graficas Flora, S. L. Obtenido de <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2016/12/personasconsindromedeasperger2008.pdf>
- Bernal, P. P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Bernárdez, M. (s. f.). *Técnicas para facilitar el aprendizaje en niños con TEA, Asperger...* Recuperado el 15 de Junio de 2023, de Hospital Victoria Eugenia: <https://hospitalveugenia.com/atencion-temprana/tea-asperger-tecnicas-para-facilitar-el-aprendizaje/>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-112
- Borreguero, P. M. (2004). *El síndrome de Asperger, ¿Excentricidad o discapacidad social?* Alianza Editorial.
- Cámara de Diputados. (30 de Septiembre de 2019). Ley General de Educación. México. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 195-207.
- Caraveo Camarena, B. A. (05 de Abril de 2021). *Iniciativas, Minutas, Instrumentos Internacionales, Proposiciones de la LXIV y LXV Legislatura*. Obtenido de Senado



de la República: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/3/2021-04-29-1/assets/documentos/Inic_Morena_Sen_Caraveo_Art_7_Educacion_Maestros_Sombra.pdf

Castilla Domínguez, S. (04 de Febrero de 2017). *Diversidad Funcional: qué es y por qué se llama así*. Obtenido de Innova asistencial: <https://www.innovaasistencial.com/blog/diversidad-funcional/>

Castillo García, A. (Julio-Diciembre de 2013). La fenomenología como método en la investigación educativa. *Voces*.

Castillo Santiago, R. (2019). *Interés superior del menor en el derecho procesal mexicano*. Tirant Lo Blanch.

ClinicaMeds. (s. f.). *¿Qué tan importante es una evaluación física pre – participativa para iniciarse en el deporte?* Recuperado el 08 de Junio de 2023, de <https://www.meds.cl/tan-importante-una-evaluacion-fisica-pre-participativa-iniciarse-deporte/>

CNDH. (7 de Mayo de 1981). *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Obtenido de https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/TrataPersonas/MarcoNormativoTrata/InsInternacionales/Regionales/Convencion_ADH.pdf

CNDH. (2016). *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. México: CNDH.

CNDH. (2020). *Informe Especial sobre el estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México*. Obtenido de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/IE-estado->



educacion-ninez-discapacidad.pdf

Cobo González, M. C., & Morán Velasco, E. (2017). *El síndrome de Asperger.*

Intervenciones psicoeducativas. (A. A. Aragón, Ed.) Comenta S.A. Obtenido de

[https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-](https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Asperger-inter.pdf)

[content/uploads/2017/01/Asperger-inter.pdf](https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Asperger-inter.pdf)

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. México.

Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de Tabasco. (2020). *Programa sectorial.*

Educación, ciencia, tecnología, juventud y deporte. 2019-2024. Gobierno de

Tabasco. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de

[https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/planeacion_spf/4.%20Programa%20](https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/planeacion_spf/4.%20Programa%20Sectorial%20Educaci%C3%B3n%20Ciencia%20Tecnolog%C3%ADa%20Juventud%20y%20Deporte%202019-2024.pdf)

[Sectorial%20Educaci%C3%B3n%20Ciencia%20Tecnolog%C3%ADa%](https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/planeacion_spf/4.%20Programa%20Sectorial%20Educaci%C3%B3n%20Ciencia%20Tecnolog%C3%ADa%20Juventud%20y%20Deporte%202019-2024.pdf)

[20%20Juventud%20y%20Deporte%202019-2024.pdf](https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/planeacion_spf/4.%20Programa%20Sectorial%20Educaci%C3%B3n%20Ciencia%20Tecnolog%C3%ADa%20Juventud%20y%20Deporte%202019-2024.pdf)

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (s. f.). *La Convención de*

la ONU. Recuperado el 15 de Junio de 2023, de

<http://www.convenciondiscapacidad.es/convenciononu/>

CONAPRED. (s. f.). *Glosario de Términos sobre Discapacidad.* Recuperado el 14 de Junio

de 2023, de

https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=2230&id_opcion

[=310&op=448](https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=2230&id_opcion=310&op=448)

Confederación Autismo España. (21 de Junio de 2018). *Muchas personas con TEA tienen*

una forma diferente de comprender las relaciones sociales. Obtenido de

Confederación Autismo España: <https://autismo.org.es/muchas-personas-con-tea->



tienen-una-forma-diferente-de-comprender-las-relaciones/

Corona Lisboa, J. L., & Maldonado, J. J. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4), 1-4. Obtenido de <http://ref.scielo.org/brkz8j>

Corona Lisboa, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. [Qualitative research: epistemological, theoretical and methodological foundations]. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*(144), 69-76. doi:<http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>

Cortés Cortés, M. E., & Iglesias León, M. (2004). *Cortés, Cortés, M. E., y Iglesias, León, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen.

Coto Montero, M. (2013). *Síndrome de Asperger, Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. España: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*.

De los Reyes Navarro, H. R., & Rojano Alvara, A. Y. (47). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. (2019), *Pensamiento & Gestión*. doi:<https://doi.org/10>

Delgado, P. (18 de Junio de 2021). *Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación*. Obtenido de Institute for the future of Education Tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion/>

Devi, A., & Ganguly, R. (2022). Percepciones de autoeficacia en la enseñanza de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de maestros en servicio y recién graduados: un



estudio de caso exploratorio. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 27(4).

doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2088869>

Díaz Jiménez, I. (2014). *Metodología para niños con Síndrome de Asperger en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.

Domínguez Roca, M. T. (s.f.). Adaptaciones curriculares para alumnos y alumnas con Síndrome de Asperger. *Aula y Docentes*, 119-125. Recuperado el 19 de Junio de 2023, de Asperger: https://www.asperger.es/index.php?&PHPSESSID=db8is0lusdsgrl1ndi02lv8bo3&V_dir=MSC&V_mod=download&f=2017-4/27-10-46-58.admin.Adaptaciones_curriculares_para_alumnos_con_SA.pdf

Echeita Sarrionandía, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea de ediciones.

Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelos*(12), 26-46. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

Echeita, G., & Ainscow, M. (s.f.). *La educación inclusiva como un derecho. Marco de refernecia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS%20ARTICULOS%20PONE

Editorial RSYS. (2023). *Inclusión: Qué es, Definición, Tipos, Características y Ejemplo*. Obtenido de <https://responsabilidadsocial.net/inclusion-que-es-definicion-tipos->



características-y-ejemplos/

Equipo de Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la

Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad. (2007).

Educación inclusiva: educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares. Lima: Defensoía del pueblo. Obtenido de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r29886.pdf>

Escuela libre de acoso . (20 de Diciembre de 2016). *Los niños con síndrome de Asperger y*

la convivencia escolar. Obtenido de

<https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/los-ninos-con-sindrome-de-asperger-y-la-convivencia-escolar>

Espectroautista.info. (Abril de 2016). *Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST).*

Obtenido de <http://espectroautista.info/CAST-es.html>.

EUROINNOVA. (s. f.). *Conoce el mejor material para niños autistas.* Recuperado el 15 de

Junio de 2023, de <https://www.euroinnova.edu.es/blog/material-para-ninos-autistas#material-para-nintildeos-autistas>

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa.* Morata S. L.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Morata S. L.

Fuertes, C. M. (2019). *Detección y evaluación del T.E.A.: ADI-R y ADOS-2.* Obtenido de

Asociación Tajibo: <https://tajibo.org/deteccion-evaluacion-autismo-adi-r-ados-2/>

Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A “historical” sketch of research

on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.

doi:<https://doi.org/10.3102/0013189X0180070>

García León, L., & Arciga Zavala, B. (2015). *Metodología para la elaboración de tesis en*



las ciencias sociales. México: Flores.

García Maldonado, G., Saldívar González, A. H., Llanes Castillo, A., & Sánchez Juárez, I.

G. (2011). El DSM-V. Luces y sombras de un manual no publicado. Retos y expectativas para el futuro. *Salud mental*, 34(4), 367-378. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000400009&lng=es&tlng=es.

García Tárraga, J., Heredia Oliva, E., & Cremades Verdús, M. E. (2022). Formación en Trastorno del Espectro del Autismo en el último curso. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (págs. 183--194). Octaedro. Obtenido de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/128716/1/El-profesorado-eje-fundamental-transformacion-docencia-universitaria-19.pdf>

Gay, L. (1996). *Educational Research Neu Jersey*. Estados Unidos: Prentice Hall Inc.

Gobierno de México. (s. f.). *Educación especial*. Recuperado el 15 de Junio de 2023, de https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html

Gobierno del Estado de Tabasco. (1 de Abril de 2019). *Intervención temprana mejora calidad de vida en el autismo: Salud*. Obtenido de <https://tabasco.gob.mx/noticias/intervencion-temprana-mejora-calidad-de-vida-en-el-autismo-salud>

Gobierno del Estado de Tabasco. (s. f.). *Educación especial*. Recuperado el 15 de Junio de 2023, de <https://tabasco.gob.mx/educacion-especial>

Gómez Marí, I., Sanz Cervera, P., & Tárraga Mínguez, R. (2022). Actitudes de los docentes hacia el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Educ. Ciencia*, 12(2).



doi:<https://doi.org/10.3390/educsci12020138>

Guillera, J. (2015). *Síndrome de Asperger: ¿Como actuar en el aula?* Obtenido de Blog: Mentalex: <https://blog.mentalex.com/sindrome-de-asperger-aula/>

Gutiérrez Duarte, S. A., & Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *Revista de investigación educativa*, 9(17), 33-51.

Hartwig, S., & Checa, J. (2018). *¿Discapacidad? Literatura, teatro y cine hispanos vistos desde los estudios sobre discapacidad*. Peter Lang.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill.

INEGI. (2020). *Presentación de resultados*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>

INEGI. (s. f.). *Clasificación de Tipo de Discapacidad - Histórica*. Recuperado el 19 de Junio de 2021, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (s. f.). *Unidad de Orientación al Público*. Recuperado el 15 de Junio de 2023, de Servicios de orientación: <https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/unidad-de-orientacion-al-publico-uop/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos*. INEGI. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2000/>



Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (21 de Julio de 2022). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022*. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>

Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. (s. f.). *Evaluación de riesgos psicosociales*. Recuperado el 08 de Junio de 2023, de <https://www.insst.es/materias/riesgos/riesgos-psicosociales/evaluacion-de-riesgos-psicosociales#:~:text=La%20evaluaci%C3>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. Buenos Aires: Instituto Nacional para la Evaluación. Obtenido de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; UNESCO. (Noviembre de 2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. Obtenido de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>

Kanner. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4 ed.). Santiago, Chile: McGraw-Hill.

La política educativa de México desde una perspectiva regional. (s.f.).



- Lafaurié Ochoa, Y., Garrido Lena, L., Figueredo Llera, R., Cossio Figueroa, R., González, J. F., Rodríguez Flores, M., & Sánchez Dager, G. (2009). *El trabajo educativo y la extensión universitaria en las ciencias médicas. Manual metodológico*. La Habana: Editorial Ciencias Médica. Obtenido de <https://instituciones.sld.cu/fcmfajardo/files/2014/06/trabajo-educativo.pdf>
- Lansdown, G. (2014). *Legislación y políticas de educación inclusiva*. (F. d. UNICEF, Ed.) Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/7396/file>
- Lerman, D., Vondran, C., Addison, L., & Kuhn, S. (2004). A rapid assessment of skills in young children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 11-26. doi:10.1901/jaba.2004.37-11
- Lerman, D. C., Vorndran, C., Addison, L., & Kuhn, S. A. (2004). A rapid assessment of skills in young children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 11-26. doi:10.1901/jaba.2004.37-11
- Limón, M. a. (s.f.). Algunas políticas educativas mexicanas de inclusión. *Revista Electrónica Sinéctica*. 2006(29). doi:36-38
- Lozano Martínez, J., Alcaraz, S., & Colás Bravo, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-79.
- Mara Danel, P., Pérez Ramírez, B., & Yarza de los Ríos, A. (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?* CLACSO. Obtenido de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>
- Marco teórico. (s. f.). Obtenido de <https://webquery.ujmd.edu.sv/siab/bvirtual/Fulltext/ADBD0000708/C1.pdf>



- Martínez, A. (2021). *Definición de Evaluación*. Recuperado el 6 de Junio de 2023, de <https://conceptodefinicion.de/evaluacion/>
- Mato, I. (24 de Mayo de 2019). *Estrategias didácticas para niños con asperger*. Obtenido de ACES: <http://educacion.editorialaces.com/estrategias-para-ninos-asperger/>
- Medline Plus. (s.f.). *Evaluación de trastornos del espectro autista (TEA)*. Recuperado el 10 de Junio de 2023, de <https://medlineplus.gov/spanish/pruebas-de-laboratorio/evaluacion-de-trastornos-del-espectro-autista-tea/>
- Meneses, N. (18 de Octubre de 2021). El profesorado no está capacitado para atender a personas con TEA o Asperger, ni tiene disposición para hacerlo. *El país*. Obtenido de https://elpais.com/economia/2021/02/18/actualidad/1613642419_075998.html
- Naciones Unidas. (10 de Diciembre de 1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*. Santiago.
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 15 de Junio de 2023, de Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- National Institute of Mental Health. (2018). *Trastornos del espectro autista*. NIH. Obtenido de <https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/documents/health/publications/espanol/trastornos-del-espectro-autista/19-mh-8084s-autismspecdisdr-sp.pdf>



Neuraten. (s. f.). *Neuraten global*. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de Aspergers:

<https://neuratenglobal.com/aspergers/>

Ojeda Muriel, N., Ortega, M., & Morillo, N. (Enero-Marzo de 2019). La fenomenología en el mundo investigativo. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*. Obtenido de <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/6.-La-fenomenolog%C3%ADa-en-el-mundo-investigativo.pdf>

OMS. (Enero de 2023). *CIE-11 para las estadísticas de mortalidad y morbilidad (CIE-11 EMM)*. Obtenido de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/7030/Informe_Mundial_sobre_la_Discapacidad_.pdf

Ossa, C. C. (2014). Integración Escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? . *REXE: "Revista de Estudios y Experiencias en Educación"*, 13(25), 153-164.

Ozols Rosales, M. A. (2009). La inclusión en las clases de Educación Física regular. *Revista Digital*, 14(132). Obtenido de <https://www.efdeportes.com/efd132/la-inclusion-en-las-clases-de-educacion-fisica-regular.htm>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca. Obtenido de <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Palella, S. S., & Martins, P. F. (2006). *Metodología de la investigación*. Caracas: FEDUPEL.

Parra, M. (26 de Abril de 2022). *¿Tiene Elon Musk el síndrome de asperger? Así es el*



trastorno del excéntrico multimillonario. . Obtenido de

https://www.abc.es/salud/abci-elon-musk-asperger-asi-es-trastorno-nsv-202204261333_noticia.html

Parrilla López, R. M. (Abril de 2012). La función de la maestra de apoyo o maestra sombra en el proceso de integración escolar. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/28513.pdf>

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*(60).

Pujolás, P., & Lago, J. R. (2009). *El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado el 15 de Junio de 2023, de <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*(14), 5-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

RAE. (2022). *Evaluar*. Recuperado el 15 de Junio de 2023, de Diccionario de la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/evaluar>

RAE. (2022). *herramienta*. Obtenido de Diccionario de la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/herramienta>

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016>



- Raya Ramos, J. d. (Septiembre de 2014). *Síndrome de asperger: estrategias de intervención en el ámbito educativo*. Obtenido de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/09/Asperger-en-el-%C3%A1mbito-educativo.pdf>
- Reichardt, C. S., & Rallis, S. F. (1994). *The qualitative-quantitative debate: New perspectives*. Jossey Bass. Obtenido de New Directions for Program Evaluation.
- Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2017). Competencias didácticas -pedagógicas del docente en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 13(37), 41-55. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70952383003.pdf>
- Scott, F. J., Baron-Cohen, S., Bolton, P., & Brayne, C. (2002). The CAST (Childhood Asperger Syndrome Test): Preliminary Development of a UK Screen for Mainstream Primary-School-Age Children. *Autism*, 6(1), 9-31.
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). Glosario de términos básico. Educación Básica 2021-2022. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de https://www.f911.sep.gob.mx/2021-2022/Documento/Glosario_Basica.pdf
- Secretaría de Gobernación. (30 de Abril de 2016). *La inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad: #EsSuDerecho*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/segob/articulos/la-inclusion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-con-discapacidad-essuderecho>
- SEP. (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Obtenido de https://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf
- SEP. (2014). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. 3ra. México. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f



pdf

SEP. (2018). *Autonomía curricula educación especial*. Obtenido de

<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/2018/Autonomia-curricula-educacion-especial.pdf>

SEP. (8 de Agosto de 2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México. Obtenido de

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Shetty, A., & Rai, S. (Mayo de 2014). Awareness and Knowledge of Dyslexia among Elementary School Teachers in India. *Journal of Medical Science and Clinical Research*, 2(5), 1135-1143. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/279187010_Awareness_and_Knowledge_of_Dyslexia_among_Elementary_School_Teachers_in_India

Tárraga Mínguez, R., Cebolla Tudela, L., Gómez Marí, I., & Sanz Cervera, P. (2022).

Concepciones docentes sobre educación inclusiva. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*(38), 44-62. Obtenido de

<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/84567/155690.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tendencias el tiempo. (28 de Septiembre de 2022). *La niña que ya tiene dos ingenierías y busca llegar a la Nasa*. . Obtenido de

<https://www.eltiempo.com/cultura/gente/adhara-perez-la-nina-genio-con-dos-ingenierias-que-va-camino-a-la-nasa-705490>

Thomas, C. (2015). Disability and diversity. En S. Hartwing, & J. E. Checa, *¿Discapacidad?*



- Literatura, teatro y cine hispanos vistos desde los estudios sobre discapacidad* (págs. 43-51). Peter Lang.
- Tocora, L., & García, G. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona*(2). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3606/360672109023/html/>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388.
- Torres, M., Salazar, F. G., & Paz, K. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Boletín Electrónico. Facultad de ingeniería. Universidad Rafael Landívar*(3). Obtenido de https://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin03/URL_03_BAS01.pdf
- Touriñán López, J. M., & Sáez Alonso, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Eduga: revista galega do ensino*(48). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554505>
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Obtenido de https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- UNESCO: Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- UNICEF. (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela*. Obtenido de <https://www.allinschool.org/media/1576/file/Mexico-OOSCI-Country-Study-2016->



sp.pdf

UNICEF Comité Español. (Junio de 2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo.

UNICEF México. (2018). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024*. Obtenido <https://www.unicef.org/mexico/media/306/file/agenda%20de%20la%20infancia%20y%20la%20adolescencia%202019-2024.pdf>

UNICEF México. (s.f.). *Inclusión educativa*. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de La educación debe celebrar y respetar las diferencias culturales y étnicas de México: <https://www.unicef.org/mexico/inclusi%C3%B3n-educativa>

UNICEF. (s.f.). *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben disfrutar sus derechos sin discriminación de ningún tipo: <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>

UNICEF. (s. f.). *Educación inclusiva*. Recuperado el 08 de Junio de 2023, de <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-inclusiva#:~:text=educaci%C3%B3n%20y%20protecci%C3%B3n,-,La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20es%20parte%20de%20la%20respuesta%20integral%20ante>

UNICEF. (s. f.). *Estrategias de enseñanza Aprendizaje para la Inclusión Educativa de todos y todas*. Recuperado el 24 de Junio de 2023, de <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7991/file/Estrategias%20de%20Ensenanza%20Aprendizaje%20%7C%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista%20-%20PUBLICACION.pdf>



- Universidad Internacional de la Rioja. (2023). *El aula inclusiva, todo un reto de la educación del siglo XXI*. Obtenido de <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/aula-inclusiva/>
- Vallejo, R., & Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS(7)*, 117-133. Obtenido de <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/84/87>
- Van Herwegen, J., Ashworth, M., & Palikara, O. (2019). *Views of professionals about the educational needs of children with neurodevelopmental disorders*. Recuperado el 14 de Junio de 2023, de Researchgate https://www.researchgate.net/publication/334290058_Views_of_professionals_about_the_educational_needs_of_children_with_neurodevelopmental_disorders
- Vanderpuye, I., Kwesi Obosu, G., & Nishimuko, M. (2020). Sostenibilidad de la educación inclusiva en Ghana: actitud de los docentes, percepción de los recursos necesarios y percepción del posible impacto en los alumnos. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1527-1539. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544299>
- Viñes, J. (2007). La efectividad de la detección precoz de las enfermedades. . *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(1), 11-27. Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272007000100002&lng=es&tlng=es
- Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.



ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Focos específicos de intervención para el funcionamiento de las escuelas...	22
Tabla 2. Niveles de gravedad del TEA	332
Tabla 3. Operacionalización de las categorías	78
Tabla 4. Triada del instrumento.....	77
Tabla 5. Esquema Operativo	88
Tabla 5. Escuelas donde se ubican los sujetos de estudio	185
Tabla 6. Entrevista a directivos.....	185
Tabla 7. Entrevista a USAER	190
Tabla 8. Entrevista a docentes	194
Tabla 9. Entrevista a padres de familia.....	199
Gráfica 1. Escuelas primarias en el municipio del Centro.....	17



ABREVIATURAS

DIF	Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia
INEGI	Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NN	Niños y Niñas
NNE	Niños con Necesidades Especiales
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PP	Políticas Públicas
SA	Síndrome de Asperger
SEP	Secretaría de Educación Pública
SS	Secretaría de Salud
TDAH	Trastorno de Deficit de Atención e Hiperactividad
TEA	Trastorno Espectro Autista
TGD	Trastorno General del desarrollo
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund / Naciones Unidas para la Infancia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular



GLOSARIO DE TÉRMINOS

Asperger	Condición neurobiológica congénita
Espectro Autista	Discapacidades del desarrollo causadas por diferencias en el cerebro
Inclusión	Actitud, tendencia o política de integrar a todas las personas en la sociedad
Integración	Acto de unir, incorporar y/o entrelazar partes para que forme parte de un todo
Niños y niñas	Individuo que tiene poco años de vida y, se encuentra en el periodo de la niñez
Síndrome	Conjunto de síntomas que definen o caracterizan a una enfermedad o a una condición que se manifiesta en un sujeto y que puede tener o no causas conocidas
Trastorno	Alteración en las condiciones consideradas normales en un objeto, proceso u organismo.
Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad	Trastornos del neurodesarrollo más frecuentes de la niñez, pueden tener problemas para prestar atención, controlar conductas impulsivas (pueden actuar sin pensar cuál será el resultado) o ser excesivamente activos.



APÉNDICE

Tabla 6. Escuelas donde se ubican los sujetos de estudio

CCT	ESCUELA	DOMICILIO	ZONA	DIRECTOR/SUPERVISOR
27DPR01 44Z	27 DE FEBRERO	Avenida Méndez, Colonia Atasta, Villahermosa, Tabasco	6	DIRECTORA LLUVIA
2DPR026 1P	DOLORES OCAÑA BRINDIS	Gregorio Méndez y Miguel Hidalgo, Colonia Tamulte de las Barrancas, Villahermosa, Tabasco.	7	DIRECTOR ADRIÁN CORREA HERNANDEZ

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la SEP.

A continuación, se presentan cuatro cuadros comparativos de las entrevistas realizadas en las tres escuelas seleccionadas, correspondientes a directivos (Tabla 6), USAER (Tabla 7), docentes (Tabla 8) y padres de familia (Tabla 9).

Tabla 3. Entrevista a directivos

DIRECTIVOS			
PREGUNTA	ESCUELA	ESCUELA	ESCUELA
	1	2	3
1. ¿Cuánto tiempo tiene en la escuela como director (a)?	10 años	20 años	4 años



2. ¿La escuela tiene experiencia en tratar a niños con SA o alguna otra discapacidad?	Si, desde antes de mi dirección ya se atendía a niños con TDA o TDAH	Si	No
3. ¿Conoce qué es el Síndrome de Asperger?	Si, pues es el segundo año que recibimos a un alumno con SA en primer grado,	Si	Si
4. Durante su cargo como director ¿Se ha presentado algún caso en el que les toque identificar a un niño/a con Asperger?	Si	Si	No
5. En caso de responder si a la pregunta anterior ¿Cómo identificaron que algún niño/a tenía Asperger?	La profesora al notar que el niño tenía conductas distintas lo dirigió a USAER y la pedagoga le realizó	Se canaliza con el hospital del niño	



	otras valoraciones, de otros especialistas externos		
6. ¿Anteriormente le habían solicitado admisión para algún niño/a con Asperger?	Si	Si	No
7. Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera vez, ¿Le fue fácil su admisión?	No	No	No
8. ¿Cómo fue el proceso de ingreso del niño/a con SA?	Normal como cualquier otro niño	Difícil al principio	Bastante preocupante
9. ¿Se consideran una escuela inclusiva?	Si	Si	Si
10. ¿Se siente preparado/a para atender a este nuevo alumno/a con SA?	Si	Si	



11. ¿Conoce los pictogramas?	Si	Si	Si
12. ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?	No	No	No
13. ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?	Poner pictogramas en los baños, escaleras y salón.	Rutinas estructuradas	Pusimos señalamientos con los pictogramas en todas las áreas donde el alumno estaría y en su salón la maestra junto con la pedagoga de USAER, son las encargadas de alfabetizar el aula.
14. ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno?	Sí	Si	Si
15. ¿Qué tipo de apoyo recibe de USAER?	Se los llevan en momentos para	En la planeación didáctica	Son los encargados de hablar con el padre



	ellos, es el espacio para trabajar actividades específicas		de familia del alumno y lo atienden el mayor tiempo posible.
16. ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?	No	Si	No
17. ¿Le gustaría que les capacitaran para atender a estos NN?	Si	Si	Si
18. ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?	No	Si	No
19. ¿Recibe algún incentivo o apoyo monetario o de cualquier indole (capacitaciones) por parte del gobierno para	No	No	No



atender a estos niños/as en sus instalaciones?			
---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Entrevista a USAER

USAER			
PREGUNTA	ESCUELA 1	ESCUELA 2	ESCUELA 3
1. ¿Cuánto tiempo tiene en la escuela como pedagogo (a)?	6 años	15 años	5 años
2. ¿La escuela tiene experiencia en tratar a niños con SA o alguna otra discapacidad?	Si	Si	No
3. ¿Conoce qué es el Síndrome de Asperger?	Si	Si	Si
4. Durante su cargo como	Si	Si	No



pedagogo (a) ¿Se ha presentado algún caso en el que les toque identificar a un niño/a con Asperger?			
5. En caso de responder sí a la pregunta anterior ¿Cómo identificaron que algún niño/a tenía Asperger?	La profesora lo envía con nosotros y después de valorarlos creamos actividades específicas para ellos.	En realidad, al principio no sabemos de qué se trata exactamente, pero sabemos que es diferente, porque se interesan por cosas distintas, se comportan distinto.	
6. En estos años como pedagoga de la escuela, ¿Le han solicitado el acompañamiento para algún niño/a con Asperger?	Si	Si	No
7. Cuando llegó el alumno con SA a la	No	No	No



escuela por primera vez, ¿Le fue fácil su admisión?			
8. ¿Se siente preparado/a para atender a este nuevo alumno/a con SA?	Si	Si	No
9. ¿Conoce los pictogramas?	Si	Si	Si
10. ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?	No	No	No
11. ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?	Un taller para enseñarles a toda la escuela que hacer cuando vean al niño.	Hablamos con los papás que deben de estar comprometidos con todo lo que se les pida para que pueda ver un avance y les damos todas las reglas y adecuaciones que necesitamos en	Se pusieron pictogramas en las áreas necesarias para que el alumno los vea y sean la guía para él y para el resto de los alumnos.



		casa y aquí en la escuela.	
12. Usted como titular de USAER, ¿Obtiene apoyo de la SEP para trabajar con este alumno?	No	No	No
13. ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?	Si	Si	No
14. ¿Le gustaría que les capacitaran para atender a estos NN?	Si	Si	Si
15. ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?	No	Si	No

Fuente: Elaboración propia



Tabla 5. Entrevista a docentes

DOCENTES			
PREGUNTA	ESCUELA 1	ESCUELA 2	ESCUELA 3
1. ¿Cuánto tiempo tiene en la escuela como docente?	13 años	5 años	3 años
2. ¿Conoce qué es el Síndrome de Asperger?	Si	Si	Si
3. Durante su desempeño como docente ¿Se ha presentado algún caso en el que les toque identificar a un niño/a con Asperger?	Si	Si	No
4. En caso de responder si a la pregunta anterior ¿Cómo identificaron	Cuando me doy cuenta que el niño no aprende igual que la	Aunque de forma ligera no puedo saber si se trata de SA, es	



que algún niño/a tenía Asperger?	mayoría, para mí es una señal y lo envío con USAER, ellos tienen más experiencia y saben qué hacer.	notorio cuando el niño o niña es diferente, pero debemos contar con el diagnóstico de un especialista para saber cómo atenderlo, por eso se le pide a los padres que lo lleven con profesionales de la salud que determinen su condición.	
5. ¿Anteriormente había tenido en su aula algún niño/a con Asperger?	Si	Si	No
6. Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera	Si	No	Si



vez, ¿Le fue fácil su admisión?			
7. ¿Se consideran una escuela inclusiva?	Si	Si	Si
8. ¿Se siente preparado/a para atender a este nuevo alumno/a con SA?	Si	Si	No
9. ¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que en su grupo tendrá un alumno con SA?	Temor de no poder hacer bien mi trabajo pues no sabía que era el SA y ni idea de cómo darle clases, me sentí con un reto, casi lloro, pero la pedagoga de USAER me ayudó mucho con los cursos que ella tomaba y los	Me asusté mucho pues no sabía nada de cómo tratarlos, me preocupé.	No me gusto para nada, me dio pánico, me dio coraje que me tocara a mí, pero mi enojo y preocupación se me fue quitando poco a poco.



	replicaba para toda la escuela.		
10. ¿Conoce los pictogramas?	Si	Si	Si
11. ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?	No	No	No
12. ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?	Primero, solicitamos que tuviera una persona que lo acompañara para que estuviera pendiente de la conducta y sobre todo cuando se altera, pusimos los pictogramas en el salón.	Rutinas estructuradas	Primero la pedagoga de USAER nos hizo un pequeño taller para enseñarnos que es el SA y los pictogramas que son necesarios para hacer las rutinas al alumno.
13. ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno?	Sí	Si	Si



14. ¿Qué tipo de apoyo recibe de USAER?	La pedagoga es la que trabaja más con él pues es la más preparada de todos y al final ese es su trabajo.	En la planeación didáctica.	La pedagoga de USAER me fue apoyando en cómo tratar a mi alumno.
15. ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?	No	Si	No
16. ¿Le gustaría que les capacitaran para atender a estos NN?	Si	Si	Si
17. ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?	Si	Si	No
18. ¿Recibe algún incentivo o apoyo monetario o de	No	No	No



cualquier índole por parte del gobierno para atender a estos niños/as en sus instalaciones?			
---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Entrevista a padres de familia

PADRES DE FAMILIA			
PREGUNTA	ESCUELA 1	ESCUELA 2	ESCUELA 3
1. ¿En qué grado escolar se encuentra su hijo con SA?	2do grado	1er grado	3er grado
2. ¿Es su primer hijo con este trastorno?	Sí	Si	Si
3. Cuando llevaron a su hijo a la escuela por primera vez,	No	No	No



¿le fue fácil su admisión?			
4. ¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que su hijo tiene SA?	Enojo y tristeza.	Tristeza.	Sorpresa.
5. ¿Se siente preparado para atender a su hijo?	No	No	No
6. ¿Conoce qué es el Síndrome de Asperger?	Si	Si	Si
7. ¿Cómo fue el proceso de ingreso del niño/a con SA?	Complicado, visitas a muchas escuelas.	Difícil, antes de venir aquí fui a cuatro escuelas	Difícil, tuvimos que cambiar de residencia, somos de Chiapas.
8. ¿Conoce los pictogramas?	Si	Si	Si



9. ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?	No	No	No
10. ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?	Las maestras, nos dan las tareas que hay que hacer con el niño y ya nosotros lo ayudamos para que la haga bien.	La maestra de USAER me apoya con las tareas de mi hijo, la psicóloga, ayuda con su conducta y la trabajadora social nos manda al DIF.	Ellos me dan material para que yo lo lea y sepa qué hacer con mi hijo en algunas cosas y hablaron con sus compañeritos para explicarles que es lo que tienen mi hijo por las crisis de ansiedad que le dan, así ellos no se espantaran o burlaran.
11. ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno?	Sí	Si	Si



12. ¿Qué tipo de apoyo recibe de USAER?	Las maestras siempre nos dicen que hacer cuando ya nosotros no podemos con las cosas de mi niño.	Me apoya con las tareas de mi hijo,	Habla conmigo.
13. ¿Les han pedido algún material en especial?	Si	Si	No
14. ¿Le gustaria que le capacitaran para atender a estos NN?	Si	Si	Si
15. ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?	Si	Si	Si
16. ¿Recibe algún incentivo o apoyo monetario o de cualquier 202ndole por parte del	No	No	No



gobierno por su hijo con SA?			
---------------------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

ESCUELA 1

El centro educativo público ofrece el servicio del tipo Primaria General, corresponde a un ambiente urbano ubicado en la Colonia Casa Blanca. En el municipio del centro en Villahermosa Tabasco. La entrevista se realiza en el turno matutino, en el que se imparten clases a 397 alumnos de los cuales un alumno se encuentra en primer grado.

Maestrante: Hola buenas tardes director le agradezco mucho el que me haya recibido y me de este tiempo para entrevistarle, ¿podría decirme cuanto tiempo tiene usted aquí en la escuela como director?

Director: ya tengo 10 años aquí como director.

Maestrante: dígame, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Director: en estos momentos si ya sé de qué se trata pues es el segundo año que recibimos a un alumno con este SA en 1er grado,

Maestrante: ¿en estos años como director de esta escuela le habían solicitado admisión para algún niño/a con Asperger?

Director: si como dije anteriormente, es nuestro segundo ciclo que aceptamos a un niño SA, el alumno anterior venia de Ciudad del Carmen estuvo en 4to grado, ahorita ya no está pues regreso su familia a su ciudad de origen.

Maestrante: Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue



fácil su admisión?

Director: no fue fácil, ya que para nosotros era nuevo el atender a un alumno con esa condición y aunque la pedagoga de USAER estaba dispuesta a atenderlo, la verdad es que no estábamos capacitados para ese compromiso, pero no podíamos rechazarlo toda escuela tenemos la obligación de aceptarlo, la maestra de grupo tuvo que buscar apoyo con la pedagoga y las dos tomaron cursos por internet y buscaron información por otros medios. Para ellas no les fue fácil al comienzo y batallaron mucho, solicitamos que nos dieran material, pero no logramos que nos dieran la capacitación, como le digo ellas buscaron material por su cuenta y nos la trajeron para que todos supiéramos como tratarlo.

Maestrante: ¿Se siente preparado/a para atender a ese alumno/a?

Director: no, no estábamos preparados para recibirlo, pero aun así lo hicimos y al final del ciclo logramos un buen avance, no como queríamos, pero algo si hicimos.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Director: ahora si los conozco, la pedagoga nos enseñó cómo eran para usarlos con el alumno.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Director: no, no sé cómo funciona

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?

Director: Si tuvimos que hacer algunos cambios para ayudar a este alumno, como poner pictogramas en los baños, escaleras y salón.

Maestrante: ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno?

Director: si, ahí hacen lo que se puede con los maestros y con el alumno.

Maestrante: ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA material en especial?



Director: no algo tan especial, solo el material que la pedagoga necesita para que hagan trabajos en su hora, pero nada más.

Maestrante: ¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a estos alumno/a?

Director: Por supuesto que sí, así les ayudaría a mis maestros a que se les quite ese miedo o coraje de tener que tener a un alumno con SA, se les facilitaría la vida con eso y les podrían enseñar como a los otros alumnos.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Director: No, no lo sabía, hasta que usted lo menciona, desafortunadamente no ponemos atención a todo lo que nos ofrecen y solo nos guiamos por lo que la SEP nos da en sus catálogos y eso no todos los docentes nos preocupamos por tener una carrera magisterial.

Maestrante: le agradezco mucho el tiempo de esta entrevista y espero estar en contacto para algún taller que dese acerca del tema.

USAER

Maestrante: Hola buenas tardes Pedagoga le agradezco mucho el que me haya recibido y me de este tiempo para entrevistarle, ¿podría decirme cuanto tiempo tiene usted aquí en la escuela como director?

Pedagoga: ya tengo 6 años aquí como pedagoga.

Maestrante: dígame, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Pedagoga: si, tenemos niños con Tea y con SA, y desde que llegue aquí a esta escuela me topo con que aquí en esta escuela se aceptan niños con necesidades especiales y tuve que aprender muchas cosas.

Maestrante: ¿en estos años como pedagoga de esta escuela le han solicitado el



acompañamiento para algún niño/a con Asperger?

Pedagoga: si, hemos tenido a dos niños con SA y como responsable de USAER, tengo que ayudar a los docentes a que atiendan lo mejor posible a estos niños.

Maestrante: Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?

Pedagoga: no, yo me sentí con mucha responsabilidad pues yo no tenía mucho conocimiento del tema y pues me toco aprender de otros compañeros de USAER y buscando capacitaciones en otros estados pues aquí en tabasco no contamos con buenos terapeutas que trabajen con ellos, así que cuando me enteraba de algún curso o taller, yo iba para poder aprender algo más aunque yo desembolsara de mis ahorros para cubrir los gastos.

Maestrante: ¿Se siente preparado/a para atender a ese alumno/a?

Pedagoga: ahora si ya, pero al principio no, yo lloraba pues toda la escuela quería que yo le diera todo el material para que ellos trabajaran en el salón de clases, te imaginas todo lo que yo tenía que hacer y no era lo único que hacía, pues hay otros niños que requieren apoyo y pues también a ellos se les debe atender lo mejor que se pueda.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Pedagoga: si los conozco, tuve que investigar cómo se utilizaban y después enseñarles a todos los maestros de la escuela.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Pedagoga: no, ese todavía estoy buscando información para poder aplicarlo aquí en los salones.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?

Pedagoga: Hice un pequeño taller para enseñarles a toda la escuela que hacer cuando



vean al niño y sabrán que no pasa nada.

Maestrante: ¿usted como titular de USAER, Obtiene apoyo de SEP para trabajar con este alumno?

Pedagoga: No, qué más quisiera, solo otros USAER ahí como podemos nos vamos ayudando unos con otros en la medida de lo posible, ya que muchos son celosos de sus aprendizajes. Ahí hacen lo que se puede con los maestros y con el alumno.

Maestrante: ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?

Pedagoga: si lo normal que necesite un alumno.

Maestrante: ¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a estos alumno/a?

Pedagoga: si sería muy bueno ya que todo lo que he aprendido del TEA y SA lo he pagado yo con mi dinero.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Pedagoga: No, no lo sabía, ojalá nos dieran toda la información y sobretodo las herramientas necesarias para trabajar con estos alumnos y no ser como niñeras nada más.

Maestrante: le agradezco mucho el tiempo de esta entrevista y espero estar en contacto para algún taller que dese acerca del tema.

DOCENTE

Maestrante: Buenos días profesora, le agradezco me permita hacerle esta entrevista que son con fines educativos y de investigación.

Maestrante: Dígame profesora, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Docente: Si, este ciclo me toco atender a un alumno con SA



Maestrante: ¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que en su grupo tendrá un alumno con SA?

Docente: Al principio sentí mucho temor de no poder hacer bien mi trabajo pues no sabía que era el SA y ni idea de cómo darle clases, me sentí con un reto enorme y casi lloro, pero la pedagoga de USAER me ayudó mucho con los cursos que ella tomaba y los replicaba para toda la escuela.

Maestrante: Cuando llegó el alumno/a con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?

Docente: en esta escuela es la segunda vez que se aceptan a un niño así, lógico al principio nadie quería que se le aceptara pues no nos sentíamos capaces de poder atenderlo, pero el director nos animó y nos dijo que él nos creía capaces de lograrlo y por eso lo aceptó y aquí estamos ya en nuestro segundo ciclo con un niño así y ahora el reto es para mí, pues el año pasado le toco a mi otra compañera mientras a uno no le toque hacer las cosas uno no se prepara para hacerlo.

Maestrante: ¿Se siente preparado para atender a ese alumno?

Docente: Bueno no del todo pues le repito, si más o menos ya sabía cómo son ellos, pero me faltaba mucha información, ahora en estos meses que he estado trabajando, he tenido que buscar información, y ejercicios para él y pues ahí la llevo de poco a poco.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?

Docente: primero solicitamos que tuviera una persona que lo acompañara para que estuviera pendiente de la conducta y sobre todo cuando se altera, pusimos los pictogramas en el salón.

Maestrante: ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno?



Docente: Si de hecho la pedagoga es la que trabaja más con él pues es la más preparada de todos y al final ese es su trabajo.

Maestrante: ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?

Docente: No, lo que se le pide normal a los alumnos, al menos yo no, no se si la pedagoga les haya pedido algo, ahí si no se.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Docente: Si tuve que aprender que son y si me ayudan para que el niño entienda que vamos a hacer.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Docente: No, la verdad no eso no nos ha dicho nada la pedagoga como es.

Maestrante: ¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a estos alumnos?

Docente: Si claro, pues SEP manda a que seamos inclusivos, pero no nos da material para atender a esos alumnos, como dice el dicho nos manda a la guerra sin fusil, y eso de estar pagando de nuestra cartera material y cursos pues no me parece pues ellos deben de tener personal que nos guie y nos enseñe para que hagamos lo que piden, pero como siempre solo piden y piden cosas y ni ellos mismos saben que cosas nos están pidiendo.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Docente: Supongo que sí, pero no sé en realidad que programas hay a si hay alguna dependencia.

Maestrante: Muchas gracias profesora por compartirme su experiencia al tener un alumno con SA en su salón regular.



PADRES

Maestrante: Buenas tardes señores, le agradezco mucho el tiempo que me están dando para hacer esta entrevista.

Maestrante: Díganme, ¿Saben qué es el Síndrome de Asperger?

Padres: Si, tenemos un hijo con SA

Maestrante: ¿Es su primer hijo con este trastorno?

Padres: Si, tenemos una niña más, él es el más chico.

Maestrante: Cuando llevaron a su hijo a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?

Padres: no, batallamos mucho para que lo aceptaran, en na escuela me dijeron que no pues no tenían USAER y los maestros no podían hacerse ese compromiso. En esta pensé que no lo aceptarían, pero gracias a Dios si lo aceptaron y aquí estamos contentos de ver cómo trabaja nuestro hijo.

Maestrante: ¿Cuál fue la reacción que tuvieron cuando les dijeron que su hijo tiene SA?

Padres: Me sentí muy enojado con Dios porque yo quería mi varoncito, pero me lo mando enfermito y le echaba la culpa a mi mujer de que me dio un hijo así, ya después me explicaron que mi hijo es diferente, pero él puede hacer muchas cosas como si fuera un niño normal, ahora ya puedo ver que sí, que no es igual, pero ya se acerca a mí y me da abrazos, antes no, solo era con la mamá y yo me enojaba con él y más se alejaba (padre).

A mí cuando me dijeron que era lo que tenía mi hijito, me puse a llorar y le pedía a la virgencita que me ayudara para criarlo lo mejor posible, y pues ahí la llevamos.

Maestrante: ¿Se siente preparado para atender a su hijo?



Padres: No, todavía hay cosas que no le entiendo que hace mi hijo, ya se las platico a la maestra de USAER y ya ella nos ayuda sobretodo en la conducta, pues con su maestra en el salón saca puro 9 y 10, él solito se pone a estudiar.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Padres: si, las maestras nos pidieron que pongamos todas las fotos y dibujos en la casa, dicen ellas que para que él tenga una rutina y no se altere tan rápido.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Padres: No, ese no nos lo han enseñado las maestras.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a su hijo?

Padres: pues las maestras, nos dan las tareas que hay que hacer con el niño y ya nosotros lo ayudamos para que la haga bien.

Maestrante: ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a su hijo/a?

Padres: Si mucho, las maestras siempre nos dicen que hacer cuando ya nosotros no podemos con las cosas de mi niño.

Maestrante: ¿Le han pedido algún material en especial?

Padres: si, si nos piden cosas que yo sé que taraban con el niño, el todo nos dice, si trabajo en clase o no.

Maestrante: ¿Le gustaría que le capacitaran para poder atender a su hijo?

Padres: si, nos ayudaría mucho, pues a veces no entiendo que es lo que quiere mi hijo y se desespera y se enoja, y yo me desespero también y me pongo a llorar pues me siento impotente.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?



Padres: Si ya me dijeron que fuera al DIF, pero tardan mucho en dar las citas, y te apuntan en una lista y ya después te llaman para decirte cuando es que va a ser la cita y a donde nos van a mandar.

Maestrante: Muchas gracias señores por compartirme su experiencia al querer entrar a la escuela regular con su hijo teniendo SA.

ESCUELA 2

El centro educativo público ofrece el servicio del tipo Primaria General y se ubica en un ambiente urbana Atasta en la localidad Villahermosa en el municipio de Centro del estado de Tabasco. El instituto de educación básica de turno matutino, se dan clases a 440 alumnos de los cuales 1 se encuentra en 1er grado, 1 en 3er grado y 1 en 6to grado.

Maestrante: Hola buenas tardes directora, le agradezco mucho el que me haya recibido y me de este tiempo para entrevistarla, ¿podría decirme cuanto tiempo tiene usted aquí en la escuela como directora?

Directora: hola que tal gracias a ti por interesarte en nuestra escuela y el trabajo que se hace aquí con los alumnos TEA, en este año ya entro en 20 años aquí como directora.

Maestrante: dígame, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Director: Si, ya en la escuela hemos trabajado en años anteriores con niños autistas y Asperger. En este ciclo tenemos a un niño en 1er grado, 1 en 3er grado y 1 autista en 6to,

Maestrante: ¿Entonces podemos decir que son una escuela inclusiva?

Director: Si, aquí aceptamos a todos los niños con Necesidades Especiales, mi equipo de USAER está capacitado para atender a todos, nos ha costado mucho tiempo, dinero y esfuerzo en prepararnos para atenderlos, ya tenemos muchos años que atendemos a esos



niños, por lo regular nos llegan de las escuelas a los que no les reciben, ya saben que aquí si los aceptamos. Los maestros ahora ya están capacitados para atenderlos y sobretodo USAER la pedagoga, psicóloga y la trabajadora social están muy listas para atender a las familias de los alumnos, pues no solo se trabaja con los alumnos, sino con los papás también.

Maestrante: Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?

Director: Lógicamente al principio fue muy difícil pues cuando no hay información de esta necesidad pues no se sabe de dónde agarrarse uno para atenderlos, afortunadamente la pedagoga que teníamos en ese entonces tenía mucha paciencia para atenderlos y sobretodo mucho compromiso y busco información para saber cómo tratarlos y pues lo poco que se podía hacer ahí estaba ella ayudando, los maestros estaban renuentes a atenderlos y decían que ellos no eran maestros especiales que esa no era su responsabilidad, y pues ahí tuve yo que hacer mucha labor de convencimiento para que ellos también se dieran cuenta que les tocaba también junto con USAER trabajar con esos niños y niñas y pues queriendo o no lo tuvieron que hacer. Al pasar los años y con más experiencia ahora si con gusto los recibimos pues ya sabemos cómo atenderlos, maestro que le toca uno de esos niños le tiene que entrar a aprender sino sabe, pero nadie se queda de flojo sin hacer algo.

Maestrante: Entiendo entonces podemos decir que en estos momentos su escuela está preparada para atender a ese alumno/a?

Director: si ahorita si ya, como te dije antes, costó mucho sobre todo de mi bolsillo y de los bolsillos de la pedagoga y psicóloga. Y agradezco a Dios por las personas que han pasado por esta escuela, pero el que no ha querido trabajar, se tiene que ir (jajajaja) yo no los corro ellos solitos se van pues no aguantan el ritmo de trabajo, por eso me considero una



de las mejores escuelas del sector.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Director: Si, fue lo primero que aprendimos para poder ayudar a estos niños.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Director: yo no sé cómo funciona espero que mi pedagoga si sepa cómo funciona, sino ya tu nos ayudarías con ese método.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?

Director: ya las rutinas las tenemos ya estructuradas como te repito hemos trabajado por muchos años con ellos que ya no nos damos cuenta si hacemos algo diferente o no, ya todos los maestros saben cómo tratarlos y los alumnos ya saben cómo acercarse a ellos y hablarles.

Maestrante: ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno?

Directora: Si, USAER para mí son mi brazo derecho sin el apoyo de ellos estos niños no salen adelante.

Maestrante: ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?

Directora: Si, aquí el compromiso es de la escuela, pero también los papás también tienen que ponerse las pilas y dar su 100% sino no se logra nada.

Maestrante: ¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a estos alumno/a?

Directora: Por supuesto que sí, yo como directora he mandado muchas solicitudes para que nos estén capacitando, desafortunadamente nos dan de emociones y de otras cosas, pero de TEA y Asperger no. No hay talleres sobre el tema, los talleres que mi personal ha tomado se lo han pagado ellos del presupuesto de la cuota de padres de familia de ahí saco



un poquito para apoyarlos para que no sientan pesado el prepararse más.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Directora: Si, aunque les cueste trabajo que les den citas y los atiendan, pero si les ayuda a salir adelante, en todos los años que hemos trabajado con estos niños ha sido un apoyo y de ahí también pedimos que nos apoyen con ellos.

Maestrante: le agradezco mucho el tiempo de esta entrevista y espero estar en contacto para algún taller que dese acerca del tema.

USAER

Maestrante: Hola buenas tardes pedagoga le agradezco mucho el que me haya recibido y me de este tiempo para entrevistarle, ¿podría decirme cuanto tiempo tiene usted aquí en la escuela como pedagoga?

Pedagoga: ya tengo 15 años aquí como pedagoga.

Maestrante: dígame, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Pedagoga: Si, en estos 15 años de trabajar en esta escuela hemos atendido a varios alumnos con TEA y con SA.

Maestrante: ¿en estos años como pedagoga de esta escuela le habían solicitado admisión para algún niño/a con Asperger?

Pedagoga: Si claro, hemos trabajado con varios niños con esa condición, ya hemos sacado a niños listos para ir a la secundaria, no ha sido fácil, pero gracias a Dios lo hemos logrado y vemos frutos de nuestro esfuerzo.

Maestrante: Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?



Pedagoga: ay no, para mí fue muy difícil pues antes no había información de este síndrome y teníamos que probar varias estrategias para poder ayudar a estos alumnos, y si nos costó mucho, todo lo que hacíamos era buscar de donde podíamos, al paso del tiempo ya se iba encontrando más información, y entonces ponerlas en prácticas con los alumnos. Ahora en estos tiempos es diferente ahora si hay talleres, libros, videos, información que hemos encontrado, nos ha costado mucho pues hemos invertido tanto dinero como tiempo.

Maestrante: ¿Se siente preparado para atender a ese alumno/a?

Pedagoga: Si, ahorita si ya tenemos experiencia y ayudamos a los maestros de grupo para que estos niños aprendan, más que nada nosotros somos quien estamos pendientes de ellos y les enseñamos y los sacamos adelante para que se vayan lo mejor preparados a la secundaria.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Pedagoga: si, si los conozco, es lo primero que usamos con estos niños cuando llegan por primera vez a la escuela pues a veces vienen a grados que no son primero y no saben nada, no vienen estructurados y sin rutinas hechas, aquí empezamos de cero, es más trabajo, pero de poco a poco lo vamos haciendo.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Pedagoga: No del todo pues algo nuevo, no he podido tomar el curso, pero si voy a hacerlo pues tengo entendido que es más fácil de enseñar con ese método.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?

Pedagoga: Como ya tenemos experiencia en trabajar con estos niños, apenas llegan hablamos con los papas que deben de estar comprometidos con todo lo que se les pida para que pueda ver un avance, si ellos no nos ayudan, solos no podemos, así que no esperen



buenos resultados se los dejamos muy claro desde el principio. Y les damos todas las reglas y adecuaciones que necesitamos en casa y aquí en la escuela.

Maestrante: ¿Usted como titular de USAER, Obtiene apoyo de SEP para trabajar con este alumno?

Pedagoga: No, todo lo tenemos que hacer nosotros, los supervisores solo nos dicen que hagamos la solicitud, pero nunca nos atienden, todo sale de nosotros y de la directora que nos apoya de su dinero o de lo que sale de las cuotas de padres de familia.

Maestrante: ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?

Pedagoga: si, cuando se necesita algo para trabajar con los niños, si se lo pedimos a los papás pues es para la mejoría de ellos; los papás no se niegan pues saben que no abusamos de ellos pues sabemos que algunos papás no tienen dinero.

Maestrante: ¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a estos alumnos?

Pedagoga: Si, claro eso sería muy bueno, pero no me hago ilusiones, de estos 15 años que he trabajado aquí, supervisores vienen y supervisores van y nadie hace nada, es cansado pedir el apoyo y nadie escucha y no hacen nada, lo que queda es pagarlo uno mismo.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Pedagoga: Si, los mandamos al DIF para que busquen apoyo y aunque tardan mucho, pero algunos si logran ese apoyo, esos niños son los que mejor salen para irse a la secundaria.

Maestrante: le agradezco mucho el tiempo de esta entrevista y espero estar en contacto para algún taller que dese acerca del tema.



DOCENTE

Maestrante: Dígame profesora, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Docente: Si, cuando llegue a esta escuela hace 5 años, me encuentro que ellos aceptaban a niños con diversas necesidades educativas y una de ellas es el SA o TEA.

Maestrante: ¿Ha tenido algún alumno con SA?

Docente: Si en años anteriores me toco uno en 4to y ahora que tengo uno en 1ro.

Maestrante: ¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que en su grupo tendrá un alumno con SA?

Docente: la verdad mi primer caso que me toco si me asusté mucho pues como yo no sabía nada de cómo tratarlos, pues si me preocupe, ya ahora que ya tengo conocimiento, veo que no es difícil, que es cuestión de hacerles una buena rutina y hacer unos cambios en las planeaciones para que ellos les llame la atención los ejercicios y eso me ayuda con el resto el grupo y así trabajen con gusto en el día.

Maestrante: Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?

Docente: No porque la directora siempre acepta a todos los alumnos que vienen, eso sí les hace mucho hincapié a los papás que ellos deben de estar muy pendiente de los niños y que tienen que apoyar en todo lo que se les pide.

Maestrante: ¿Se siente preparado/a para atender a ese alumno?

Docente: Si pues la pedagoga de la escuela tiene mucho conocimiento y los compañeros maestros también y nos ayudamos cuando tenemos un alumno con necesidades especiales, si algo no me está funcionando USAER apoya y los compañeros con más experiencia también.



Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?

Docente: Primero se les recuerda a los alumnos que en el grupo hay un compañerito que es diferente en la forma de aprender pero que es un niño más y así hay que tratarlo, se colocan los pictogramas necesarios en los lugares que el alumno frecuenta o debe saber y la pedagoga de USAER está pendiente de todo lo que hacemos.

Maestrante: ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno/a?

Docente: Si mucho, la pedagoga la verdad que nos apoya muchísimo, ya tiene muchos años de experiencia y ella nos va diciendo que hacer o si no ella le busca la manera y estos niños salen bien porque salen bien.

Maestrante: ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?

Docente: si por lo regular si les pedimos cosas para trabajar con ellos, pero procuramos no sean caros pues algunos papás no tienen mucho dinero.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Docente: si, los utilizamos mucho sobre todo para establecer rutinas con ellos.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Docente: no, ese si no sé de qué se trata, ya medio me había comentado la pedagoga, pero no sé cómo funciona

Maestrante: ¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a estos alumnos?

Docente: Si y pues las capacitaciones que hemos tenido han salido de nuestros recursos y siento que eso no se vale, aunque por otra parte es para nuestro crecimiento, pero aun así creo que la SEP debe de darnos esas herramientas.



Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Docente: si la pedagoga de la escuela, siempre les recomienda a los papas que no pueden pagar una terapia, que vayan al DIF para que los manden con la dependencia que les corresponde y obtengan un poco de terapia externa.

Maestrante: Muchas gracias profesora por compartirme su experiencia al tener un alumno con SA en su salón regular.

PADRES

Maestrante: Buenas tardes señora, le agradezco mucho el tiempo que me está dando para hacer esta entrevista.

Maestrante: Dígame, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Padres: Si, tengo un hijo con SA

Maestrante: ¿Es su primer hijo con este trastorno?

Padres: Si, tengo dos más él es el de en medio.

Maestrante: ¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que su hijo tiene SA?

Padres: Me puse muy triste pues yo esperaba que mi niño fuera normal

Maestrante: ¿Se siente preparado para atender a su hijo?

Padres: Pues sí, me cuesta trabajo, pues estos 6 años no han sido fácil para mí, pues ver a mi hijo que no es normal, si me duele mucho, más porque a veces no sé qué hacer y me desespero, aquí en la escuela las maestras me han ayudado mucho, pero si me duele ver a mi niño así.

Maestrante: Cuando llevó a su hijo a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?



Padres: En esta escuela no, pero antes de venir aquí fui a cuatro escuelas y no me lo recibieron pues me decían que ellos no podían atenderlo por no tener lo necesario.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Padres: si, en la escuela las maestras me enseñaron como utilizarlos en mi casa.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Padres: no, ese no me lo han enseñado las maestras.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este hijo/a?

Padres: la maestra de USAER me apoya con las tareas de mi hijo, la psicóloga, ayuda con su conducta y la trabajadora social nos manda al DIF.

Maestrante: ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a su hijo?

Padres: si mucho, todo lo veo con las maestras de USAER y la maestra de su salón.

Maestrante: ¿Le han pedido algún material en especial?

Padres: si, a veces me piden lo que mi hijo necesita para trabajarlo en el salón, pero casi siempre ellas me consiguen material.

Maestrante: ¿Le gustaría que le capacitaran para poder atender a su hijo?

Padres: si, me ayudaría mucho para que ayude a mi hijo y vaya mejor en la escuela.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Padres: si, la trabajadora social me mando al DIF, pero si me costó mucho que me dieran una cita, ya gracias a mi Dios me la dieron hasta mayo, pero por lo menos ya estoy en la lista.

Maestrante: Muchas gracias señora por compartirme su experiencia cuando entro su hijo a la escuela primaria regular.



ESCUELA 3

El centro educativo público ofrece el servicio del tipo Primaria General y se ubica en Tamulte en un ambiente urbana en la localidad Villahermosa en el municipio de Centro del estado de Tabasco. El instituto de educación básica de turno vespertino se dan clases a 291 alumnos de los cuales 1 se encuentra en 3er grado.

Maestrante: Hola buenas tardes director, le agradezco mucho el que me haya recibido y me de este tiempo para entrevistarle, ¿podría decirme cuanto tiempo tiene usted aquí en la escuela como director?

Directora: buenas tardes maestra espero apoyarle con su trabajo de tesis. Le platico, es mi primera escuela como director con este ciclo llevo 4 años en ella.

Maestrante: dígame, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Director: Si, apenas este ciclo escolar se presentó ante nosotros una madre de familia solicitando aceptáramos a su hijo para 3er grado ya que en otras escuelas no lo aceptaban por su condición y así es como supe que es en si el SA.

Maestrante: ¿Entonces podemos decir que son una escuela inclusiva?

Director: Si, es mi primer ciclo aceptando a un niño con alguna necesidad especial.

Maestrante: Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?

Director: Si, fue bastante preocupante pues por ser nuestro primer alumno con una necesidad educativa, no sabíamos que hacer para atenderlo, la pedagoga de USAER empezó a investigar qué hacer con esta clase de alumnos, buscó material en internet, pidió apoyo a su supervisor, pero tristemente por parte de SEP no hubo una respuesta favorable, asique ella se puso a buscar material y armar una pequeña platica para apoyar a la maestra que



estaba a cargo del grupo.

Maestrante: Ya me puedo imaginar cómo se sintieron al aceptar el reto de trabajar con este niño Asperger. ¿Con esta experiencia usted podría aceptar a otros niños TEA o SA en el futuro?

Director: pues sí, aunque nos falta mucho que aprender, ya estamos en el caminito y pues no nos queda más que seguirle y dar lo mejor de nosotros para que salga este niño lo mejor que se pueda.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Director: Si, fue lo primero que aprendimos para poder ayudar a este niño.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Director: No, yo no sé cómo funciona tal vez la pedagoga de USAER si lo sepa, pero no me ha comentado nada acerca de ese método.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?

Director: lo primero es que pusimos señalamientos con los pictogramas en todas las áreas donde el alumno estaría y en su salón la maestra junto con la pedagoga de USAER, son las encargadas de alfabetizar el aula.

Maestrante: ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno?

Directora: Si, USAER la pedagoga y el psicólogo son los encargados de hablar con la mamá del alumno y lo atienden el mayor tiempo posible.

Maestrante: ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?

Directora: algo en especial no, se le pide el material que vaya a necesitar la maestra o la pedagoga nada más.



Maestrante: ¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a esto alumno y a los que en un futuro puedan venir?

Directora: ¡Claro! Sería maravilloso que SEP nos diera capacitación para este niño y para los que necesitamos con otras necesidades educativas, pero, aunque uno gestione esos talleres no hay buena respuesta, siempre nos dicen que USAER son los que se deben de encargar de esos talleres o conferencias, pero nunca contamos con ese apoyo.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Directora: a ciencia cierta no, yo supongo que el DIF tenga un programa para apoyo de algunos niños con discapacidad, pero a niños con TEA o SA no, no lo sé.

Maestrante: le agradezco mucho el tiempo de esta entrevista y espero estar en contacto para algún taller que dese acerca del tema.

USAER

Maestrante: Hola buenas tardes pedagoga le agradezco mucho el que me haya recibido y me de este tiempo para entrevistarle, ¿podría decirme cuanto tiempo tiene usted aquí en la escuela como director?

Pedagoga: ya tengo 5 años aquí como pedagoga.

Maestrante: dígame, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Pedagoga: Si, tuve que indagar mucho para saber bien de que se trata pues acabamos de recibir a un niño para 3er grado.

Maestrante: Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?

Pedagoga: No, no ha sido fácil para mi pues soy la responsable de que este niño salga



adelante, la maestra titular a pesar de que yo le he dado material para que ella lo trabaje en el salón, siempre me pide que yo lo atienda, creo eso no se me hace justo pues la encargada de el niño es ella, yo solo debo ser apoyo para los docentes, no hacer su trabajo, tristemente no lo entienden así, en fin, yo cumplo con mi trabajo y lo hago con responsabilidad.

Maestrante: ¿Se siente preparada para atender a ese alumno?

Pedagoga: No del todo pues como es el primer ciclo que tenemos a un niño con SA, apenas estoy aprendiendo más y poniendo en práctica lo que he aprendido, he tenido que pagar mis cursos para poder conocer más pues lo que me enseñaron en la universidad fue nada en comparación a las necesidades que se presentan cada día con el alumnito que tenemos.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Pedagoga: Si, fue lo primero que aprendí y aplique en la escuela para que el alumno tuviera una buena estructura.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Pedagoga: No del todo, tengo nociones, pero en si no sé cómo funciona, ese curso me falta tomar y mi meta es hacerlo, por ahora no puedo pues el pago sale de mi sueldo.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?

Pedagoga: Las medidas que se hicieron fueron bastante notorias para todos, se pusieron pictogramas en las áreas necesarias para que el alumno los vea y sean la guía para él y para el resto de los alumnos.

Maestrante: ¿usted como titular de USAER, Obtiene apoyo de SEP para trabajar con este alumno?

Pedagoga: No, todo lo que se hace aquí en la escuela es por parte de mis compañeros



y mi supervisor, SEP no da ninguna clase de apoyo para prepararse en estos casos.

Maestrante: ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?

Pedagoga: Si, se le pide material para trabajar con él, por lo regular son cosas sencillas ya que no tienen tanto dinero.

Maestrante: ¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a este alumno?

Pedagoga: De eso pido mi limosna, todo lo que se ahora ha sido por mi cuenta, el supervisor y director si me apoyan cuando hay necesidad de faltar por algún curso o capacitación,

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Pedagoga: No, la verdad no lo sabía, pero que bueno que me lo estás diciendo para que les diga a los papás de nuestro alumno y lo atiendan ahí pues ellos no pueden pagar un terapeuta.

Maestrante: le agradezco mucho el tiempo de esta entrevista y espero estar en contacto para algún taller que dese acerca del tema.

DOCENTE

Maestrante: Dígame profesor, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Docente: Este ciclo, nos tocó aceptar a un niño con SA, y me tocó en mi grupo de 3er grado, así que estoy aprendiendo todo acerca del SA.

Maestrante: ¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que en su grupo tendrá un alumno con SA?

Docente: La verdad, no me gusto para nada, pues como no sabía nada de lo que era



el SA me dio pánico pues me imagine que no iba a poder atender al niño que me toco, me imagine que me costaría mucho trabajo y me dio coraje que me tocara a mí, pero cuando fui investigando de que se trata y la pedagoga de USAER me fue apoyando en cómo tratar a mi alumno mi enojo y preocupación se me fue quitando de poco a poco y ahorita ya me siento más confiado en saber cómo enseñarle, y el problema no es el que enseñarle sino como enseñarle, pues él es un niño que todos los temas los aprende muy rápido y bien aprendido no en memoria de corto plazo, a veces si a mí se me olvida algo él me lo recuerda, ahorita ya tiene su rutina estructurada.

Maestrante: Cuando llegó el alumno con SA a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?

Docente: Aquí no, el director lo acepto rápido, pero la señora nos platicó que en otras escuelas no lo aceptaron pues no sabían cómo atenderlo.

Maestrante: ¿Se siente preparado para atender a ese alumno?

Docente: No, todavía me falta mucho por aprender, voy de poco a poco pues todo lo que se es porque la pedagoga me ha ayudado en saber más y lo que yo he invertido en los cursos y talleres.

Maestrante: ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a este alumno?

Docente: Si claro, la pedagoga se ha puesto las pilas y me ayuda en lo que más puede.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a este alumno?

Docente: Primero la pedagoga de USAER nos hizo un pequeño taller para enseñarnos que es el SA y los pictogramas que son necesarios para hacer las rutinas al alumno.

Maestrante: ¿Les han pedido a los padres del alumno con SA algún material en especial?



Docente: Si, aunque sea poco para que no gasten mucho pues no tienen mucho dinero.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Docente: Si, fue lo primero que aprendí para poder hacer la rutina a mi alumno.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Docente: No, ese método no sé cómo funciona.

Maestrante: ¿Le gustaría que les capacitaran para poder atender a este alumno?

Docente: Si por supuesto, hasta ahora la pedagoga y yo hemos pagado todas las cuotas de todo lo que hemos aprendido acerca del SA.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Docente: No, la verdad no sabía, yo supongo que, si ha de tener apoyos para ellos, pero no sé de qué tipo.

Maestrante: Muchas gracias profesor por compartirme su experiencia al tener un alumno con SA en su salón regular.

PADRES

Maestrante: Buenas tardes señora, le agradezco mucho el tiempo que me está dando para hacer esta entrevista.

Maestrante: Dígame, ¿Sabe qué es el Síndrome de Asperger?

Padres: Si, tengo un hijo de 8 años con SA

Maestrante: ¿Es su primer hijo con este trastorno?

Padres: Si, es mi único hijo.



Maestrante: Cuando llevó a su hijo a la escuela por primera vez, ¿le fue fácil su admisión?

Padres: No, yo vengo de Chiapas y no querían aceptarlo por tener SA hasta que llegue a esta escuela y el director fue sincero conmigo y me dijo que era la primera vez que tenían a un alumno así y que iban a ayudarlo lo más que pudieran pues no tenían experiencia en este caso.

Maestrante: ¿Cuál fue su reacción cuando le dijeron que su hijo tiene SA?

Padres: Al principio no entendía que era lo que tenía pues me habían dicho que era TDAH y luego que Autismo funcional y ahora que es Asperger.

Maestrante: ¿Se siente preparada para atender a su hijo?

Padres: No, hay momentos que me desespero mucho cuando le vienen las crisis de ansiedad, y trato de calmarme yo primero para ayudar a mi hijo.

Maestrante: ¿Conoce los pictogramas?

Padres: si, en la escuela de Chiapas la maestra investigo como ayudar a mi hijo y me explico para que sirva tanto dibujo y foto de mi niño haciendo las cosas y me ha ayudado mucho para que él sepa que es lo que tienen que hacer.

Maestrante: ¿Sabe cómo funciona el método TEACCH?

Padres: No ese método no sé cómo funciona.

Maestrante: ¿Qué medidas ha tomado la escuela para poder atender a su hijo?

Padres: Ellos me dan material para que yo lo lea y sepa qué hacer con mi hijo en algunas cosas y hablaron con sus compañeritos para explicarles que es lo que tienen mi hijo por las crisis de ansiedad que le dan, así ellos no se espantaron o burlaran, pues él hace ruido y aletea en círculo



Maestrante: ¿Obtiene apoyo de USAER para atender a su hijo?

Padres: si mucho la maestra de USAER es la que más habla conmigo y a veces el psicólogo.

Maestrante: ¿Le han pedido algún material en especial?

Padres: la verdad no mucho pues saben que casi no tengo dinero, yo limpio casas y no me queda mucho dinero pues yo estoy sola, mi esposo se fue cuando nos dijeron que el niño tenía SA.

Maestrante: ¿Le gustaría que le capacitaran para poder atender a su hijo?

Padres: si, me ayudaría muchísimo.

Maestrante: ¿Usted sabe que el gobierno por medio del DIF ofrece apoyo a los niños con SA?

Padres: si, pero no es fácil llegar con los terapeutas, a mí me dijeron que por ahora no hay citas que hay que esperar por ahí de mayo junio.

Maestrante: Muchas gracias señora por compartirme su experiencia al querer entrar a una escuela regular teniendo SA.