

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ACUERDO A LA
EXPERIENCIA DE DOCENTES SOBRE UN POSIBLE CASO
DE TEA

TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL
GRADO DE: LICENCIADOS
EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

ALBA MENDOZA FERNANDA
SARAHÍ

ALVERDIN PICHARDO
MARIA FERNANDA

DORANTES JUAREZ DIANA
JOSELYN

ELGUERA ROMÁN VANESSA

HERNANDEZ RODRIGUEZ
RAFAEL ALEJANDRO

ASESORES:
ORTIZ TEPALE ARMANDO
PADILLA ARIAS ALBERTO

LECTOR:
GUZMAN PRECIADO RODRIGO

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el apoyo por parte de nuestros docentes en nuestra formación como psicólogas, a nuestra casa abierta al tiempo quien nos sembró la semilla de la curiosidad y preocupación para atender las necesidades de las problemáticas en nuestra sociedad contemporánea

Asimismo, agradecemos a la primaria que nos abrió las puertas para realizar nuestro proyecto, a las docentes que participaron en nuestras entrevistas y sobre todo a los integrantes que formamos parte de este equipo. Sin cada una de las personas que participamos en este proyecto no hubiera sido posible concluir esta meta.

Resumen	1
INTRODUCCIÓN	2
El campo de investigación	2
El problema de investigación	1
2. Metodología	4
3. Análisis	19
3.1 Trastorno del Espectro Autista: Color azul como el mar	19
3.2. Educación Inclusiva: Piezas de PUZLE	36
3.3 Docencia: Un espejo de la sociedad	49
3.4 Cultura Inclusiva: Los colores infinitos	63
4. Reflexiones	67
5. Anexos	70
Entrevistas	70
Bibliografía	99

Resumen

Uno de los problemas que encontramos importantes y que empieza a tener relevancia sociocultural, es la manera en cómo se lleva a cabo la inclusión dentro del entorno educativo, a partir de las prácticas institucionales, su significación y búsqueda de herramientas colaborativas entre alumno y docente. Nos es importante plasmar la experiencia de docentes sobre un caso de un posible diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela primaria pública y explorar los efectos que tiene la inclusión educativa en él, con el objetivo de describir la forma en que docentes significan su trabajo, cómo ponen en marcha sus estrategias de enseñanza e inclusión y la relación entre el docente - alumnado a partir del caso. Nuestro modelo metodológico responde a un enfoque cualitativo bajo herramientas que nos ofrece la etnografía: entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes, observaciones participantes de sus respectivas clases y cerrando nuestra intervención con acciones participativas dirigidas a la comunidad estudiantil con el fin de inculcar conocimiento de lo que es la inclusión educativa. Desde una perspectiva teórica, nos enfocamos en tres apartados que corresponden respectivamente a nuestras categorías de análisis: TEA y sus valoraciones a partir de un abordaje multidisciplinario desde el psicoanálisis, las discapacidades y la neurociencia, así como los actores sociales que intervienen en el desarrollo integral del niño. Educación inclusiva desde la manera en cómo se ha implementado una cultura inclusiva en México desde los modelos educativos y finalmente el Trabajo Docente como transformador educativo y social a partir de su importante labor.

Palabras clave: *TEA, inclusión, educación, docencia*

INTRODUCCIÓN

El campo de investigación

La presente investigación aborda el tema de educación inclusiva en una escuela pública de educación básica. En ella nos enfocamos en un posible diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA). Elegimos este tema con la finalidad de saber qué pasa con la forma de enseñanza que realizan los docentes en niños diagnosticados con algún trastorno, en particular el Trastorno de Espectro Autista, y la manera en la que a partir de esto se desenvuelven en aulas y espacios escolares. Para así conocer cómo los docentes trabajan con sus alumnos para poder llevar a cabo una cultura y práctica de inclusión.

En esta investigación, se hizo una búsqueda sobre qué es el TEA, qué es la cultura inclusiva, cómo se fomenta, qué ha hecho o implementado la Secretaría de Educación Pública (SEP) para generar una educación inclusiva en las escuelas públicas, y qué implica el trabajo docente ante la inclusión educativa. Con esto, nuestro marco teórico fue compuesto principalmente por estos 3 conceptos; El trastorno del espectro autista, la inclusión educativa y el trabajo docente.

Iniciamos esta investigación con nuestras preconociones sobre el TEA, acerca de las dificultades en el lenguaje y la comunicación, el aislamiento, la indiferencia a las emociones de otros, caracterizados por ser personas que se alteran y reaccionan agresivamente. Notamos que además de ello, no reconocíamos de manera más amplia la definición y las características generales de este trastorno. Nos interesó indagar en él y saber cómo es la inclusión con niños con este diagnóstico en la educación a nivel básico.

Nuestro enfoque del TEA es visto como un problema del neurodesarrollo, como lo sugiere la disciplina de la neurociencia. En *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (DSM-5) nos dice que el TEA se encuentra clasificado en Trastornos del Neurodesarrollo. Este trastorno como lo menciona el DSM-5 es caracterizado como “déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reproducción social [...]” (2013:51)

Asimismo, el DSM-5 nos dice que un diagnóstico oportuno debe realizarse entre los 12 y 24 meses de edad ya que posterior a este tiempo se pueden presentar complicaciones para su detección, donde pueden influir comportamientos de personalidad, el contexto socioeconómico y cultural. Este trastorno puede variar de un caso a otro independientemente de los factores antes mencionados.

La intervención a tiempo como la interacción social, la atención integral, oportuna y la convivencia con sus pares, ayuda a que aminoren la expresión del trastorno. Consideramos la atención integral como consecuencia de un diagnóstico aceptado por la familia. Con el término aceptado nos referimos a que se reconocen las necesidades del niño y se recurre a especialistas de diversas ramas como psicólogos, psiquiatras, pedagogos, neurólogos, entre otros, y se fomenta la constante comunicación entre los agentes involucrados para la mejora del niño, el cual incluye a la comunidad escolar.

Por otro lado, de acuerdo con las teorías del desarrollo, en el ámbito de la educación básica, el niño puede adquirir mayores habilidades para su desarrollo, tanto social, socio afectiva, así como cognitivo, sensorio-motriz y corporal. El docente se posiciona frente al grupo de niños como especialista que encauza los procesos de socialización de sus estudiantes para su incorporación posterior a lo social. Además, reconocemos la relevancia de la educación básica en niños con diagnóstico en TEA, ya que va muy de la mano con el desarrollo afectivo, motriz y cognitivo para un amplio desarrollo de comunicación y lenguaje, así como también el reconocimiento del mundo externo e interno del niño, que son las áreas más comunes en donde se expresan las deficiencias de acuerdo con el trastorno. De esta manera, hemos tenido que indagar en la relación que existe entre la educación y las prácticas de inclusión que se llevan a cabo para lograr un buen desarrollo en niños y niñas con dicho diagnóstico, llegando así a lo que podemos conocer cómo inclusión educativa.

La inclusión educativa es un tema relevante para la sociedad ya que abre la posibilidad de tener que involucrar a toda la población. La Ley General de Educación garantiza una inclusión educativa para todos y todas en México, su objetivo es eliminar la exclusión de los alumnos. De este modo nos redirigimos a partir de una búsqueda sobre qué se ha hecho e implementado en México para

fomentar la educación inclusiva, en ella nos apoyamos de los artículos 7o, 10o y 41, reformados en el 2016 de la Ley General de Educación,

Por otro lado, el tema de educación inclusiva con niños diagnosticados con TEA nos hizo ver que es relevante por todos los factores que lo envuelven, principalmente en cómo se llega al diagnóstico del niño. En este caso, hablamos de un posible diagnóstico, por la complejidad de llegar a éste. Se debe de tomar en cuenta si los padres de familia pueden o no tener la solvencia económica para costear los gastos que se requieren para su atención psicológica y psiquiátrica, con el objetivo de que se sepa cómo ayudar al niño para que pueda desarrollar sus habilidades y pueda incluirse con facilidad a su entorno. También se trata de avizorar aquellas preocupaciones que pueden tener los padres de un niño con TEA, saber dónde pueden llevar a su hijo para recibir atención especializada y quién puede estar capacitado para que pueda acompañar al niño y a sus padres en el proceso educativo.

Si bien, la psicología ha contribuido a la implementación de programas especiales en las escuelas, los cuales ayudan al aprendizaje de niños diagnosticados con TEA o con otra discapacidad psicosocial y/o intelectual, como son los programas de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) ,el Centro de Atención Múltiple (CAM) Y Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE). Sin embargo, no solo se requiere de una educación especial como son estos programas que se han implementado, sino también incorporar al niño con TEA con sus pares, que sea notable que existe una educación inclusiva en una escuela primaria pública. Además, es importante involucrar al niño en la toma de decisiones cotidianas que requiera el grupo. Al hacerlo, se le brinda la oportunidad de fomentar la capacidad de agencia, es decir, ser políticamente activo y capaz de ejercer un criterio respecto a su persona.

En cuanto al trabajo docente, al comienzo de esta investigación, lo entendíamos como una actividad que un profesor o profesora lleva a cabo para impartir conocimiento y así, ser una guía para el alumno en su escolarización, también teníamos la noción de que el docente no sólo tiene la función de enseñar conocimientos básicos al alumno, sino que también es una persona que tiene un

lugar en lo social como individuo, es decir, tiene una personalidad y una perspectiva de su día a día. Citlali Alguilar nos menciona que “El trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificables” (1985:88) Si bien podemos decir que el trabajo docente en la escuela primaria implica una forma de vinculación significativa con niñas y niños.

Es importante señalar esto que J. Jordán (2007) citado por Zambrano R. en *Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo*, nos dice que; “el docente es definido como agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia” (2018:41) Es decir, con la interacción constante, el docente puede motivar ciertas conductas, pensamientos e incluso ideologías sin ser totalmente de manera intencional,

Por otro lado, enfatizamos que no es posible que todos los docentes utilicen las mismas estrategias para fomentar una educación inclusiva porque esto depende de las necesidades de los alumnos y de la manera en la que la escuela oriente prácticas educativas inclusivas. En esta investigación, nos es relevante conocer estas estrategias y ver las diferencias entre unas y otras. Consideramos que la teoría y la práctica pueden ser diferentes en cuestión de perspectiva y ejecución en cuanto las diferentes estrategias que pueden ser implementadas para una educación más inclusiva, de tal manera que estas pueden ser subjetivas, pero a su vez complementarse entre sí.

Al diseñar nuestra estrategia metodológica de investigación, nos fue de interés observar la influencia que tiene la psicología educativa en las estrategias que lleva a cabo el docente para construir conocimiento y promover la educación inclusiva que la sociedad requiere, cuente o no con capacitación técnica especializada. Al realizar el trabajo de campo, registramos discursos, escenarios de interacción mediante observaciones y acciones participativas, con la finalidad de visibilizar el trabajo docente a partir de la participación de profesoras y profesores, alumnos y cuerpo directivo de la Escuela Primaria con un niño con posible diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista. Es importante mencionar que los datos como nombre de la escuela, los entrevistados e implicados en este trabajo se mantendrá en anonimato para resguardar la identidad de cada uno de ellos por petición de los entrevistados.

El problema de investigación

Pensamos que la intervención educativa con niños diagnosticados con el Trastorno de Espectro Autista (TEA) es fundamental para poder mejorar su calidad de vida y proporcionar una vida digna, en la cual el niño pueda socializar de manera adecuada. Para ello, es necesario que desde los primeros niveles de escolarización se debe orientar y planificar estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo de niñas y niños. Por lo anterior, planteamos el problema de investigación: ¿Qué efectos tiene la inclusión educativa en un niño con posible diagnóstico de TEA en el ámbito del trabajo docente de profesoras de una Escuela Primaria? Como objetivo general de investigación proponemos: describir las implicaciones de la educación inclusiva en el caso de un niño con posible diagnóstico de TEA a partir del trabajo docente de profesoras y profesores de educación básica. Y como objetivos específicos tenemos:

- a) Explorar la forma en la que cuatro docentes de una escuela básica pública significan el trabajo docente basado en la inclusión educativa en un niño con posible diagnóstico de TEA.
- b) Analizar la forma en la que docentes de educación básica ponen en marcha estrategias de enseñanza con base en prácticas educativas inclusivas en un niño con un posible diagnóstico con TEA.
- c) Explorar la relación de un niño con posible diagnóstico de TEA con docentes y alumnos.

En la presente investigación nos parece importante abordar la educación inclusiva de niños con TEA en escuelas públicas a partir de analizar el trabajo docente. Pretendemos conocer cómo se llevan a cabo las estrategias de enseñanza que se plantean para promover la educación inclusiva en el aula de clases y la comunidad escolar, dando a conocer cómo es que estas prácticas se realizan. Este tema nos resulta relevante ya que existen niños con distintas discapacidades o trastornos como el TEA, que salen de los parámetros de lo “normal” que necesitan de clases distintas y aptas para sus capacidades y puedan ser incorporados a las actividades escolares para volverlos sujetos participativos en su entorno y en la sociedad.

A partir del diagnóstico de TEA, una de las recomendaciones generales y frecuentes en diversas disciplinas es establecer un trabajo integral entre ellas. En la actualidad existen alternativas para la atención de este trastorno como la atención de salud, la perspectiva psicológica, principalmente, desde enfoques conductistas, la pedagogía, la educación especial, entre otros. Sin embargo, al utilizar la palabra “espectro” quiere decir que este trastorno no se expresa únicamente de una sola forma, pues implica una variedad de condiciones las cuales son diferentes de un caso a otro lo cual dificulta establecer un diagnóstico y/o tratamientos únicos o especializados para el mismo.

Al tener que plantearnos alternativas, hemos llegado a considerar que no es lo mismo llevar una educación en escuelas privadas, donde ofrecen atención personalizada y cuentan con el personal especializado, que en públicas. Algunas instituciones privadas tienen la finalidad de poder incluir en su comunidad a niños que pueden llegar a tener problemas de aprendizaje y/o de inclusión social. No todas las familias tienen acceso a ellas cuando se trata de tener que invertir dinero en dichas instituciones y menos cuando no se tiene el apoyo del gobierno, o de organizaciones de la sociedad civil o algún otro tipo de apoyo social lo cuales puedan llegar a brindar esa ayuda. Pues de acuerdo con las recientes estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) la población se encuentra mayoritariamente percibiendo hasta un salario mínimo o hasta dos salarios mínimos como máximo. También consideramos el apoyo y la carencia del mismo para los cuidadores de niños con discapacidad y mayormente para las madres. Al hablar de apoyo nos referimos a una atención a la salud de los cuidadores, es decir, brindar acceso a servicios básicos sin que se comprometa la atención de los niños con discapacidad. Los cuidadores dependen de su situación laboral y económica y estos factores pueden representar una dificultad más. Además, los cuidadores suelen desconocer los derechos de los niños con discapacidad, manteniéndolos solo bajo una atención médica, siendo aislados de una posible participación política y social activa, comprometiendo así sus procesos de socialización y desarrollo.

Como se mencionó anteriormente, las diferencias en las familias son significativas, pues aquellas que tienen un nivel sociodemográfico vulnerable y cuya atmósfera familiar no es positiva presentan problemas conductuales y dificultades emocionales. Se ha visto que los padres con un nivel económico y educativo bajo

son quienes más pueden verse afectados. Es común que ellos no puedan cubrir los costos para un tratamiento. Es problemático buscar información por lo que las redes de apoyo social son muy importantes al poder atenuar estos malestares; que al no reconocerse y atenderse generan un ambiente perjudicial tanto para la familia como para el niño y, así mismo, se incrementan los conflictos a resolver del TEA o las expresiones del trastorno.

Otro actor social importante en la relación y ayuda social y educativa que puede recibir un niño con diagnóstico de TEA es el docente en el aula de clases, quien es considerado como una guía dentro del desarrollo de aprendizaje y socialización en el niño. Destacamos, por una parte, la importancia del trabajo docente, puesto que también debe ser reconocido como un sujeto políticamente activo, con derechos, emociones, reacciones ante el comportamiento de los demás y generador de vínculos con sus alumnos. Por otra parte, el trabajo docente no sólo implica dar clases a sus alumnos y ser guía en el aprendizaje de ellos, sino también realiza otras actividades dentro de la escuela, como las juntas con otros docentes, director o subdirector, así como también la interacción activa con los padres de familia y otras actividades dentro de la comunidad escolar.

Otra de las implicaciones que se le da al trabajo del docente es el hecho de reconocer su labor ante la ausencia de un maestro sombra. Al no tener este apoyo, el docente se ve implicado en un trabajo el cual puede ser desconocido para él, debido a que no está capacitado para poder apoyar en el desarrollo del niño con diagnóstico de TEA. Al ser un salón con varios alumnos, se vuelve complicado para el docente mantener la atención en el alumno con TEA, puesto que existen otros alumnos dentro del aula que también requieren de la atención del docente para su aprendizaje.

Ahora bien, decidimos enfocarnos en niños con diagnósticos de Trastorno de Espectro Autista (TEA) ya que está principalmente caracterizado por alteraciones en la comunicación y déficit del lenguaje entre otros aspectos. Sin embargo, enfatizamos la importancia de la comunicación y lenguaje ya que es el medio por el cual también se mantiene una relación cotidiana para la enseñanza y aprendizaje, no solo dentro de un entorno escolar, sino también social como la familia y la sociedad. Se decidió tomar como interlocutores a cuatro docentes de escuelas

básicas públicas que dentro del aula de clases tengan de uno a varios alumnos diagnosticados con TEA. Asimismo, se propone escuelas básicas ya que los niños se encuentran en la edad donde pueden desarrollar sus potencialidades heredadas y adquiridas, justamente en la edad entre 6 a 12 años de edad.

Encontramos primordial reconocer el trabajo de las cuatro docentes a partir de recuperar no solamente el testimonio de sus experiencias dentro de su labor en una escuela primaria pública, sino también el poder observar la dinámica de sus clases, la manera en que el alumno con el posible diagnóstico de TEA se relaciona con sus compañeros de clase y sus docentes.

2. Metodología

Para la realización del trabajo de campo de la presente investigación relacionada trabajo docente y educación inclusiva, nos hemos guiado por el enfoque de la investigación cualitativa y con ello hemos utilizado herramientas que nos ofrece la etnografía. Con base en algunas herramientas del método etnográfico, utilizamos como dispositivos de intervención la observación participante y entrevistas semiestructuradas con el fin de analizar, describir y comprender el funcionamiento del docente en una cultura inclusiva y lo que en ella acontece. Desde un punto de vista educativo, como menciona Angrosino (2012), este enfoque va a permitir analizar e interpretar la realidad social a través de las relaciones humanas y su contexto, atribuyéndole significados.

Las herramientas que tomaremos del método etnográfico nos ayudaran a poder tener un mejor entendimiento sobre el trabajo docente en cuanto inclusión educativa, los procesos y trabajos que se hacen para lograrlo. Esto nos permitirá ver cómo se desenvuelve el niño con posible diagnóstico de TEA en el salón de clases y cómo se relaciona con sus compañeros de clases y con cada docente que forma parte de su formación; en otras palabras, se trata de ver cómo es la dinámica de clase referente al tema que estamos tratando. Dicho así, estas herramientas que nos brinda el método etnográfico nos ayudarán en esta tarea. Pues como nos ha mencionado Peter Woods sobre la etnografía en *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*:

El término deriva de la antropología y significa literalmente «descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos». Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. (Woods, 1987: 18)

Para ello haremos referencia al método cualitativo; dicho método nos provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice de manera más profunda lo que las personas piensan e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales, ya que de acuerdo con lo que proporciona el método cualitativo, este permite que “la investigación [reproduzca] datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo, 2002:7) creando así una visión más apegada a la realidad del sujeto y de su entorno. Es así como llegamos a la idea de que en el campo de las investigaciones sociales es necesario un acercamiento cualitativo, en este caso, mediante entrevistas a los docentes que forman parte de la educación académica de un niño con posible diagnóstico de TEA en la escuela primaria pública (E.A.S) de la CDMX durante el trimestre 22-O, las cuales nos van a permitir generar discursos sobre los hechos, así como peculiaridades que algunos actores sociales experimentan y perciben sobre la inclusión educativa.

El manejo de esta técnica también incluye, si se quiere ver así, el trabajo con información. Información en forma de discurso: flujo de mensajes que circulan entre los miembros de un grupo que pone en forma de habla sus representaciones de la realidad, las exterioriza en un espacio físico-temporal. (...) Estaría de acuerdo (...) al señalar que dada la posibilidad de poder trabajar con el lenguaje (...) es un punto que parece lo aleja de lo cuantitativo y esclarece que la materia prima con la que se trabaja es meramente cualitativa (Russi, 1998: 77).

Este tipo de metodología la consideramos conveniente para abordar problemas relacionados con prácticas y discursos sociales ya que nos permite realizar entrevistas, en el caso de esta investigación, semiestructuradas. Elegimos

usar este tipo de entrevista cualitativa porque, según Kvale, “se acerca a una conversación cotidiana, pero, (...) Es semi-estructurada: no es ni una conversación cotidiana abierta ni un cuestionario cerrado.” (2011: 34) De este modo, lograríamos obtener descripciones del mundo de la vida de nuestras entrevistadas y entrevistados en relación con la interpretación de nuestro objetivo de investigación mediante preguntas abiertas. Elaboramos un esquema fijo de preguntas y tiempo para analizar y preparar las preguntas a nuestros entrevistados, donde finalmente el intercambio de información nos ayudó con nuestra recopilación de datos. Peter Woods menciona al respecto lo siguiente sobre la entrevista:

Podríamos observar que «entrevista» no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar. Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados. En consecuencia, pueden al mismo tiempo representar el papel y reflejarlo, y exhibir menos interés en presentar «frentes» impenetrables, detrás de los cuales refugiar su personalidad real, privada, inaccesible. (Woods, 1987: 82).

Precisamente, en nuestra investigación al realizar nuestras entrevistas buscamos que los docentes tuvieran la libertad de expresarse y no sentir la necesidad de tomar un papel o personalidad diferente a la que ellos tienen y que de esta manera se muestren lo más honestos posibles al momento de proporcionarnos sus respuestas y que no se limiten con la información que ellos puedan darnos.

Es necesario resaltar que dicha entrevista consta de una estructura en tres momentos. Primero, la etapa de apertura implica la presentación de los/las entrevistados/as, el establecimiento del encuadre institucional y la generación de un rapport con un cierto nivel de empatía que facilite la ejecución de la entrevista. Luego, en el desarrollo de la entrevista se buscó indagar en torno a los objetivos propuestos, se problematizaron aquellas situaciones que lo requerían y se intentó dar respuesta a la demanda de las personas.

Las entrevistas estuvieron dirigidas hacia el cuerpo docente que ha tenido mayor interacción con el niño con posible diagnóstico de TEA. Entrevistamos a

cuatro profesores: la profesora de educación física, la maestra titular, la maestra de inglés y una psicóloga educativa de la escuela que forma parte de la Unidad De Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Conforme avanzaron las sesiones, la institución nos asignó los horarios disponibles para poder aplicar dichas entrevistas. Las entrevistas fueron realizadas por un miembro del equipo de investigación, quien formuló las preguntas conforme a los objetivos a alcanzar mientras que otro estuvo encargado de grabar la entrevista con autorización del entrevistado para una posterior recuperación de datos. La duración de cada entrevista fue de 40 minutos aproximadamente y se llevaron a cabo en la dirección de la institución. La realización de las entrevistas se llevó a cabo mediante una escucha atenta y diferenciada, que habilita la participación de los docentes, así como un ambiente de privacidad, confiabilidad y comodidad, tanto para los entrevistadores como para los docentes.

Ahora bien, consideramos a partir del conocimiento sobre la elaboración de una entrevista semi-estructurada, es pertinente tener un buen rapport para tener una entrevista más fluida y que para obtenerla también se necesita una estructura de la entrevista en la cual consideramos algunos ejes temáticos los cuales fueron propuestos principalmente para alcanzar nuestros objetivos de investigación. Nuestro proyecto va enfocado al trabajo docente y su labor en la práctica de una educación inclusiva con un niño con un posible diagnóstico de TEA, por esta razón en nuestros ejes temáticos son los siguientes:

- **El trabajo docente:** nos permite conocer, saber y entender cómo es la formación del docente entrevistado, como ha sido su práctica en el trayecto de su experiencia como profesor docente y aquellos obstáculos a los que se ha enfrentado.
- **Concepción del TEA:** aquellas prenociones que tienen los docentes que trabajan con el niño con un posible diagnóstico con TEA, saber si tienen una capacitación para ser preparados para enfrentar un escenario en el aula y la escuela con un niño con TEA, aquellos obstáculos a los que se han enfrentado como docentes impartiendo clases con un niño con TEA o posible diagnóstico de TEA.

→ **Conocimiento y prenociones a la educación inclusiva:** cómo la significan y que saben de ella, cómo la ponen en práctica, qué sabe de la cultura inclusiva y cómo hacen partícipe a todos los alumnos para fomentarla y ponerla en práctica.

Guión de entrevista

Encuadre

Buenas tardes, somos estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco; a mis compañeras y a mí nos da gusto que hayas aceptado apoyarnos con esta entrevista. El propósito de esta entrevista es para conocer las prácticas de educación inclusiva que llevas a cabo como docente con un niño con posible diagnóstico de TEA. La duración es de aproximadamente 60 min. De antemano agradecemos tu participación y aseguramos que no se hará mal uso de tus datos e información ya que solo serán utilizados con fines académicos.

- Rapport

1. ¿Cómo estás? ¿Qué tal te fue en la clase de?
2. ¿Me podrías dar tus datos? Ó ¿Te gustaría que fuera anónima tu participación?
3. ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo y que es lo que menos te gusta?
4. ¿Cuántos años llevas ejerciendo la docencia?

- Docencia

- Formación docente.

1. ¿Por qué quisiste ser docente de educación física?
2. ¿Cómo lograste cumplir ese objetivo de ser docente?
3. ¿Cómo fue el proceso para ingresar a la escuela primaria M. E. A?

- Prácticas y estrategias docentes

1. ¿Qué tanto ha aumentado su trabajo en el aula a partir de tener a un alumno con TEA?

- Obstáculos en el trabajo docente

1. ¿Qué dificultades tuvo en un inicio al tener un alumno con dicho diagnóstico?

2. ¿Cómo ha sido la labor de enseñanza con el niño diagnosticado con TEA? ¿Cómo logra tener comunicación con el niño para explicarle un tema de la clase? (ejemplo: matemáticas, español, inglés)
3. ¿Cuál ha sido la situación más desafiante que ha enfrentado como maestro de un niño con TEA? Describe lo que hiciste en esta situación.

- TEA

- Pre nociones del TEA

1. ¿Qué sabe del TEA?
2. ¿Había tenido ocasión de recibir formación sobre trastornos del espectro autista en cursos, jornadas u otros medios de formación?
3. ¿Cómo se enteró del diagnóstico del alumno? Al enterarse ¿cuál fue su primera impresión?

- Capacitación TEA

- Notas específicas de M.

- Educación inclusiva

- Pre nociones Educación Inclusiva

1. ¿Qué sabe o que conoce de Educación Inclusiva?
2. ¿Fomenta la educación inclusiva con sus alumnos de clases? ¿Cómo?
3. ¿Cómo influye el trastorno en clase? ¿Hay diferencia entre sus compañeros?
4. ¿Considera que recibe algún tipo de apoyo para mejorar la dinámica escolar y de grupo con relación específica al alumno con TEA?

- Herramientas utilizadas

1. A partir de su observación ¿qué prácticas le han sido adecuadas para generar la inclusión dentro de clases?
2. ¿Cómo evalúa el progreso del estudiante?
3. ¿A partir de su trabajo actual con el caso presente del niño diagnosticado con TEA, considera que las prácticas para establecer una educación inclusiva en el aula han sido efectivas para el alumno?

- Relación con otros

1. ¿Cómo han reaccionado los compañeros del aula ante la convivencia de un niño con TEA? ¿Cuándo se realizan trabajos en equipo en el aula para realizar actividades?
2. ¿Cómo percibe el trato de sus compañeros docentes hacia el alumno con TEA?
3. ¿Recibe apoyo por parte de otro profesor para poder trabajar con el niño con TEA?
4. *La relación/comunicación que se tiene con los familiares
5. *Qué acciones/actitudes/opiniones han tenido los padres de familia

- Maestro sombra

1. Saber si conoce lo que es maestro sombra y si cree que es necesario que el alumno lo requiera

Las entrevistas realizadas fueron hechas en diferentes días a lo largo de tres semanas por diferencias de tiempo con las docentes y el acceso, así como los diferentes días en los que el alumnado y/o las docentes no asistieron a la institución. La primera entrevista fue realizada a la profesora de educación física el 16 de noviembre. Posteriormente, se realizaron dos entrevistas el 23 de noviembre dirigidas a la profesora titular y a la profesora de inglés. Finalmente, el 2 de diciembre se realizó la última entrevista a la profesora de UDEEI. Aunque se tenía pensado entrevistar a otros dos profesores de educación física, ellos no se presentaron, razón por la cual no fue posible la realización de las entrevistas correspondientes.

Otra herramienta que utilizamos para nuestra investigación fue la observación participante. Entendemos que esta técnica es una de las herramientas principales en la investigación de corte cualitativo y método etnográfico, Peter Woods (1987:49) nos menciona que “El método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación”. Por esta razón elegimos utilizar este tipo de observación ya que nos permitió observar de mejor manera lo que acontece en el salón de clases e, incluso, dada la oportunidad, nosotros también pudiéramos intervenir y ser parte de las actividades que se desarrollaron en el transcurso de las clases. Aunque también pudimos utilizar el método de la observación no participante, puesto que la idea inicial sólo era observar sin intervenir de manera directa, nos dimos cuenta de que ya que observamos un grupo dentro de una escuela era mejor el poder participar, pues el mero hecho de estar ahí presentes y observando es una forma de participación. Por otro lado la observación de una persona o un grupo según Angrosino, (2012) nos dice que la observación participante es definida sucintamente como un proceso, en el cual la presencia del observador en la situación social es mantenida para fines de investigación científica. El observador está en relación cara a cara con los observados y en participación directa con ellos en sus ambientes naturales de vida. Luego, el observador es parte del contexto, siendo observado y al mismo tiempo modificando y modificado por dicho contexto. Por lo tanto, optamos por realizar alrededor de 4 observaciones en la

escuela primaria de educación básica con una duración de aproximadamente 60 minutos en los diferentes ambientes en donde el niño con posible diagnóstico de TEA se desenvuelve con sus docentes, como lo son: el salón de clase regular, con docente titular y docente de inglés, y en el patio de la escuela con uno de sus diferentes docentes de Educación Física.

Nos fue pertinente realizar estas 4 observaciones, ya que como se ha mencionado en nuestro planteamiento de problema y objetivos de investigación, el propósito de este proyecto es el trabajo y labor que realiza el docente ante un caso de un posible diagnóstico de TEA. Para esta observación se plantearon ejes de observación para enfocarnos principalmente en ciertos aspectos y así evitar un acumulación innecesaria de información. Es por ello que decidimos realizar estas 4 observaciones con estos 4 diferentes docentes. Conforme a las entrevistas realizadas, notamos que el niño con posible diagnóstico de TEA tiene un diferente comportamiento con los diferentes profesores de clase y, asimismo, observar el trabajo y labor docente frente a la enseñanza de un niño con un posible diagnóstico de TEA.

En relación con lo que llevaremos a cabo dentro de las 4 observaciones participantes que se llevaron a cabo, hemos tomado en cuenta tres ejes temáticos de observación dentro de estas mismas, con el propósito de poder enfocarnos en lo que queremos observar de acuerdo con nuestro objetivo de investigación que va en relación a la práctica docente en torno a la educación inclusiva y, de esta manera, ver igualmente el comportamiento y actitudes de los otros actores sociales dentro de su entorno.

Observación participante

Ejes temáticos

- Docente
 - El propósito de hacer una observación al docente es para poder ver la manera en cómo lleva a cabo la práctica de educación inclusiva

dentro del aula de clases o del patio escolar, qué estrategias utiliza con el grupo en general y con el alumno con posible diagnóstico de TEA.

- Alumno con posible diagnóstico de TEA
 - La observación con el niño con dicho diagnóstico nos permite ver cómo es que este mismo se comporta y sigue las prácticas que le proporciona el docente para el proceso de enseñanza que se lleva a cabo con él, así como también la manera en cómo se desenvuelve con sus compañeros de clase.

- Compañeros de clase de segundo año
 - Al observar al resto del alumnado que comparte aula con el niño con posible diagnóstico de TEA, nos permite ver cómo es que es su interacción con dicho compañero, cómo es su comportamiento en el aula y en patio escolar, y cómo es que ellos perciben y reaccionan ante las prácticas inclusivas que fomenta el docente.

Acordamos con la institución y con los docentes la realización de la observación de clase el 7 de diciembre de 2022. Durante la observación se tuvo la oportunidad de poder ver cómo se llevaban a cabo tres diferentes clases y también el recreo. La primera clase observada fue la de inglés. Luego, pasamos a observar el recreo. Después, procedimos a esperar el inicio de la clase de educación física. Cabe decir que aunque ese día no se nos había dicho que podíamos realizar la observación en la clase de la profesora titular, nosotros en la entrevista ya habíamos acordado con ella su realización, razón por la cual ese día le pedimos permiso y nos dejó poder pasar a la clase para su observación correspondiente.

Uno de los propósitos de nuestra metodología propuesta es que el trabajo docente sea visibilizado a través de los discursos que cada uno nos ha proporcionado por medio de las entrevistas, así como también el acceso a observar las distintas clases que se llevan a cabo dentro de la institución de los cuales dichas herramientas nos aportan la manera en cómo es que cada uno de ellos lleva a cabo una inclusión educativa. Se trató de analizar, reflexionar y observar cómo es que el

resto de la comunidad escolar, tal como lo es el alumnado, lleva a cabo estas mismas prácticas. Para ello, se propuso comunicar dichos testimonios e información acerca de la educación inclusiva y qué es el Trastorno del Espectro Autista con el fin de que la comunidad escolar sea consciente de lo que se ha trabajado en la presente investigación, lo que se ha recuperado y que puedan tener acceso a lo que se propone presentar, así como también reflexionar sobre las perspectivas y prácticas inclusivas. Esto se realizó mediante la presentación de un cartel representativo dentro de la comunidad escolar de la escuela primaria de educación básica y la difusión de un tríptico informativo que fue compartido con el cuerpo docente y administrativos donde se hizo visible y se transmitió el conocimiento de lo que es la educación inclusiva, qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la importancia del trabajo docente dentro y fuera del aula de clases en relación a sus prácticas inclusivas, esto con el propósito de que se generen reflexiones, conocimiento, y cuestionamientos dentro de dicho entorno escolar.

Otro método del cual tomaremos herramientas es de la Investigación-acción participativa, la cual es descrita por Marta Alcocer (1998) como una investigación para el cambio social llevada a cabo por personas de una comunidad que buscan mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno. Planteando que cada proyecto tiene tres componentes que se combinan, el primero de ellos es como tal la investigación que consiste en que a partir de lo revisado pasemos a un procedimiento reflexivo con el fin de estudiar algún aspecto de la realidad. Partiendo de esta, un segundo momento es la acción, entendiéndola con base en la autora como la intervención, en la cual se toma en cuenta como fuente de conocimiento por medio de la observación e interacción. Llegando a un tercer momento que involucra la participación, esto consta que la integración de todos los involucrados en el problema de investigación, en nuestro caso hablamos de nosotros como investigadores, docentes y alumnos. Partiendo de que no son objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y principalmente el objetivo de esta investigación-acción participante, transformar su propia realidad.

Marta Alcocer cita a Antón de Schutter (1980), quien define la investigación participativa como un método que "busca crear las condiciones para un análisis profundo que rescate los elementos valiosos de la cultura popular. No sólo con el fin

de conservarlos, sino para que, basándose en ellos, seguir creando formas propias de acción que expresen sus valores, opciones políticas y de desarrollo.” (1998: 435)

Tomamos esta herramienta ya que en "Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación", se comenta que surge debido a la falta de respuestas después de un proyecto, y de interacción entre el investigador, administrativos y en este caso con alumnos y docentes. Entonces, planteamos las siguientes interrogantes: ¿Qué podemos hacer como investigadores para transformar o reflexionar sobre la realidad social, para hacerla más justa, más equilibrada e inclusiva?

Los pasos o etapas que seguimos para el acercamiento con la metodología investigación-acción se inició con el diagnóstico que es una problemática; luego, la construcción del Plan de Acción, la puesta en práctica del referido plan y su respectiva observación, la reflexión e interpretación de resultados. Pérez Serrano (1998) citando por Mercedes A. (2012)

Basándonos en la definición de Vio Grossi citado por Antón de Schutter, sobre la investigación-acción participativa como un

“[...] enfoque mediante el que se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con objeto de promover la transformación social para beneficio de los participantes de la investigación a nivel de la comunidad... Es una actividad educativa, de investigación y de acción social.” (1984: 14)

A partir de lo anterior, se llevaron a cabo las siguientes actividades: primero, un integrante del equipo se encargó de narrarle a los alumnos lo que es el Trastorno del Espectro Autista y sus características como súper poderes. Ante lo último mencionado, como siguiente actividad, cada alumno pudo decorar su capa con la idea de convertirse en superhéroes y elegir los súper poderes que consideran que les podrían ayudar a derrotar a un villano. Dicho villano irá limitando no sólo sus súper poderes, sino también sus capacidades físicas.

Para comenzar con el circuito se planteó a los alumnos que debían pasar por diferentes obstáculos y que cada obstáculo está ahí porque cierto villano se encargó de bloquear sus súper poderes. En el primer obstáculo, ellas y ellos atravesaron un puente (una tela larga) pero sin poder utilizar las piernas, pasaron sobre dicha tela las veces que los alumnos quisieran, siempre y cuando no hicieran uso de las rodillas hacia abajo. El siguiente reto consistió en que en parejas debían llevar una pelota de un extremo a otro; esta vez el villano restringía el poder de las manos, así que no podían utilizarlas si la pelota se llegaba a caer.

Continuando, los alumnos debían elegir otra pareja, uno de ellos llevaba los ojos vendados (quien iba al frente) y el otro compañero podía tomarlo de los hombros y dirigirlo para tomar solo un cono del color que se solicitó al momento. En esta ocasión el obstáculo fue la comunicación, en dos equipos colocados sentados en una fila, uno tras otro. Se le indicó al último de la fila lo que debía dibujar con su dedo en la espalda del compañero frente a él, enseguida se pretendía que continuarán dibujando (sin hablar) en la espalda lo que creían que dibujó el compañero anterior y el primero de la fila fue quién podía dibujar al final, en una hoja lo que pensaba que sus compañeros habían dibujado en sus espaldas.

Para finalizar el circuito, en secreto se les asignó a cada alumno un animal (perro, gato, vaca, pollo, elefante, puerco) y sin decir qué animal les tocó, únicamente reproduciendo el sonido que producía su animal, tenían que encontrar a los compañeros que tengan el mismo animal previamente asignado.

Aparte de momentos reflexivos con el grupo, también buscamos con esta actividad la integración y reconocimiento del cuerpo total de los alumnos, ya que proporciona los registros psicomotrices del cuerpo como totalidad y delimitar sus fronteras, así como lograr una diferenciación del mismo. Utilizamos disfraces con el fin de crear un espacio basado en los fenómenos transicionales, con características lúdicas para abordar temores e imaginación. Mediante una narrativa personalizada a partir de una o algunas situaciones problemáticas detectadas en el grupo, diseñamos una situación en la cual se generará empatía por parte del grupo acompañado de un juego de roles con el fin de promover la descentración cognitiva y emocional en las interacciones. Se recuperan las problemáticas planteadas y se

actúan roles intercambiables para que los niños construyan el punto de vista de los demás.

Consideramos la realización de este juego como una forma de hacer que ellos puedan tener una mejor concientización sobre las diferentes discapacidades o problemas que pueden llegar a presentar otras personas y el que puedan aceptarlas, de esta forma el juego nos ayudaría en esta tarea.

El juego como la actividad más importante del niño permite adquirir conocimientos, manejar situaciones en forma indirecta y expresar y canalizar sentimientos e inquietudes. En él, todo niño libera espontáneamente sus impulsos, además permite transformar lo existente y concebir cosas nuevas y originales (Luna Castro, Bagué Luna y Pérez Payrol, 2018: 34)

Así el juego resultó importante durante esta primera etapa, pues permite que el niño pase de lo objetivo a lo subjetivo ya que este sirve como un medio para el desarrollo, la toma de decisiones, la imaginación, los juicios, entre otros. Por medio del juego el niño puede tener una mejor comprensión y percepción de los demás lo que ayuda a que pueda aceptar de mejor manera las diferentes condiciones y problemas que cada uno pueda presentar.

Una vez terminada nuestra intervención en la escuela primaria, realizamos la debida transcripción de entrevistas y compartimos las anotaciones de equipo en la bitácora de investigación en relación a las observaciones participantes realizadas. Esto nos ayudó a poder llevar a cabo la debida codificación de entrevistas, en donde con el apoyo de estas mismas, basamos nuestros análisis:

1. En la codificación de *Docencia*, los entrevistados nos relatan cómo fue su proceso de formación docente y los obstáculos que atravesaron para llegar hasta donde están ahora. Si bien, al ser docentes de distintas áreas escolares sus procesos son distintos; ya que nos hablan sobre su trabajo docente dentro de la escuela primaria en la que actualmente están laborando, los obstáculos que tienen al llevar a cabo su labor ya sea de aprendizaje, en los espacios educativos que proporciona la institución o con la comunidad de

padres de familia. Nos hablan sobre las distintas formas de evaluar tanto para el alumnado en general como para el niño con posible diagnóstico de TEA, la percepción que tienen ante él y sus capacidades y la búsqueda de herramientas para proporcionar un aprendizaje regular al niño.

2. En la codificación *Trastorno del Espectro Autista*, de acuerdo con las respuestas de nuestros entrevistados nos encontramos con diferentes discursos. En los cuales relatan aquellas pre nociones que tuvieron con el TEA ante la presencia de un niño con posible diagnóstico dentro de la escuela primaria en la que laboran. Ante esto, nos comentan cuáles fueron las capacitaciones a las que acudieron, adquiriendo así información y conocimiento del posible diagnóstico para ampliar su entendimiento ante él; sus prácticas con el niño con el posible diagnóstico y los obstáculos que han tenido en el proceso de tener que trabajar con él, ya sea dentro del aula de clases o en relación a la dificultad que se tiene al no tener un diagnóstico concreto, así como también lo que ellos perciben en relación a su alumno, tales como características mismas del posible diagnóstico en relación a su comportamiento individual, social y de aprendizaje.

3. En la codificación de *Educación Inclusiva* se habla a través de los relatos y discursos de los entrevistados, aquellas pre nociones y prácticas que tienen y definen ellos mismos como inclusivas, en donde hacen partícipes a sus alumnos y la ayuda de comunicación y estrategias entre los docentes para tener una mayor práctica y cultura inclusiva, la cual se abarca no solamente dentro de la escuela primaria, sino también en entornos sociales y de formación educativa, en donde deben de adaptar su entorno y prácticas educativas a las necesidades de su alumnado. Dentro de este código, también se habla sobre las pre nociones que tienen los entrevistados de los maestro sombra, lo que opinan y como alternativa en la institución educativa.

Dentro de lo que pudimos ubicar dentro de los análisis propuestos, como equipo pudimos coincidir con algunas ideas con respecto a lo que conocemos dentro de la concepción de cada término, como lo es TEA, Educación Inclusiva y Docencia, las cuales podemos conceptualizar de una manera basada en lo que nos dice

nuestro marco teórico y otra en lo que describe el campo de intervención. Ante ello, optamos por generar un concepto sensibilizador.

El término “concepto sensibilizador” fue descrito por Blumer (1954) citado por Hoonard, W. (2007) para indicar que en las investigaciones cualitativas, como la que estamos realizando en esta investigación, los conceptos teóricos que orientan el estudio constituyen guías de referencia que sensibilizan al investigador en el planteo de las preguntas de investigación, la búsqueda de información y la interpretación de los datos. Hablar de un concepto sensibilizador en una investigación cualitativa implica asignarle a la categoría una orientación; el cual se configura y se re configura a lo largo del proceso de la investigación, a medida que se desarrolla el análisis de los datos. Su función es ver cómo el concepto se manifiesta y cuál es el significado que adquiere en la cultura mediante lo que observamos. El autor cita a Berg, lo define como: “Un Concepto sensibilizador es un significado que surge naturalmente entre la gente que estudiamos” (1995: 24)

Hoonard, W. (2007) argumenta que se trata de un progresivo análisis del vínculo entra de las categorías analíticas y sus relaciones para ajustarlas al “mundo empírico” durante el proceso interpretativo. Es en este enfoque, donde la teoría se genera a partir del análisis progresivo de los datos observados, o bien teorías existentes son modificadas incluyendo la realidad. Ahora bien, dicho concepto sensibilizador requiere en este proceso desarrollar sensibilidad teórica, es decir, habilidad para pensar los datos en términos teóricos, con la creación de conceptos que puedan llegar a servir en otras investigaciones.

Es por ello que, nosotros pensamos en un concepto sensibilizador denominado “Cultura inclusiva”, ya que pensamos que el campo estaba yuxtapuesto con la teoría conforme a definición de educación inclusiva. Si bien, tienen estrategias para integrar a “M” con las actividades educativas, no cuentan con las características o con resultados esperados en la teoría.

3. Análisis

Una vez definida la estrategia de intervención y análisis, elegimos comenzar el desarrollo de los principales conceptos que dieron paso a nuestra investigación, es decir: TEA, Educación Inclusiva, Docencia, dando paso a darle cierre con Cultura Inclusiva.

En cuanto al desarrollo del eje de Educación Inclusiva consideramos los antecedentes en nuestro país, las políticas actuales respecto a la institución (SEP) y las políticas públicas (de acuerdo al inicio de la investigación), así como la percepción del concepto de acuerdo a la experiencia que las docentes comparten. La relevancia que le damos a la experiencia docente como uno de los ejes temáticos se debe a la cercanía y objetividad que pueden brindar al ser un conjunto de agentes constantes en las dinámicas, el desarrollo, el aprendizaje y las experiencias de los niños. Finalmente, con respecto a Cultura Inclusiva, nos referimos a la manera en cómo es que observamos que se ha fomentado a través del trabajo docente dicha inclusión y cómo es que esto lo hemos englobado dentro de la creación de un concepto sensibilizador.

Daremos apertura a este apartado con el eje temático de TEA para así poder compartir el enlace y relevancia del mismo con nuestros otros dos ejes temáticos y los aprendizajes obtenidos en cada uno de ellos; ya que el motivador inicial fue la curiosidad por la definición, la interpretación y expresión del TEA no solo de manera académica sino también, en un contexto escolar práctico.

3.1 Trastorno del Espectro Autista: Color azul como el mar

La génesis del concepto de Trastorno de Espectro Autista tiene su origen en la acuñación de autismo propuesto por primera vez en 1911 por Bleuler: el cual lo definió; “como sinónimo de la pérdida del contacto con la realidad que se produce en el proceso del pensamiento en el síndrome esquizofrénico del adolescente y el adulto” (Lien, 1983: 13). Años más tarde Ángel Riviere cita a Kanner, quien en 1943 desarrolló una definición más apropiada para lo que conocemos como TEA y que sigue vigente actualmente, el cual nos dice que existen “[...] tres núcleos de trastornos: (1) trastorno cualitativo de la relación, (2) alteraciones de la comunicación

y el lenguaje, y (3) falta de flexibilidad mental y comportamental.” (Riviere, 1997: 7) en los cuales expresa que en cada uno de estos núcleos existen desafíos para la comprensión, explicación y educación.

Es importante mencionar que los niños con diagnóstico de TEA tienen dificultades respecto a la imitación, la identificación, el intercambio simbólico, entre otros; los cuales repercuten principalmente en su relación con otros y lo cual los limita a la hora de generar vínculos con los demás, así mismo al no comprender del todo los simbolismos tampoco pueden entender las reglas sociales, por lo que no actúan de acuerdo a lo esperado.

En cuanto a la sociedad, no siempre es del todo empática o tienen una noción con respecto a estos síntomas de TEA y al interactuar con ellos, dichas expresiones del trastorno podrían mal interpretarse, es decir; las reacciones ante los síntomas pueden agravar o contribuir la expresión de los mismos, lo que podría provocar que la persona reaccione de formas variadas, ya sea miedo, agresividad, rechazo, entre otras, las cuales al no ser vistas como normales generan un rechazo por parte de la sociedad.

Nos hemos enfocado en considerar al TEA como un problema del neurodesarrollo que ha estudiado la psiquiatría. Cuando nos referimos a neurodesarrollo, nos remitimos a cómo algunos trastornos o daños neurológicos son originados por una anomalía en el desarrollo del cerebro. Los aportes de la psiquiatría nos dicen que el TEA afecta las habilidades socioemocionales y la contención de la conducta repetitiva. Reynoso, Rangel y Melgar, 2016 describen manifestaciones que se presentan en niños con este trastorno, los cuales están agrupados en tres categorías; “alteraciones en la reciprocidad de la interacción social, alteraciones y deficiencias en la comunicación y lenguaje y repertorio conductual restringido, rígido y estereotipado.” (Irrázaval y Brokering, 2005: 53) Leo Kanner fue uno de los primeros psiquiatras en acuñar el término de autismo en uno de sus trabajos presentados en 1943, esta investigación titulada; *Trastorno Autista del contacto Afectivo*, resaltó tres distintos funcionamientos psíquicos.

[...] 1) apreciable perturbación en la reciprocidad de la interacción social, con tendencia al aislamiento, retraimiento o soledad; 2) notoria alteración en las capacidades comunicativas, con

profunda inhibición o ausencia de lenguaje, tanto expresivo como comprensivo y; 3) repertorio conductual patológico y disruptivo, consistente en estereotipias motoras y afán por conservar inmutable o inalterado el entorno. (Irarrázaval, M. O., Brokering W., Murillo,G. 2005: 51)

Reynoso,C., Rangel, M., Melgar, V. (2016), desde una propuesta por Gilber Lelord, psiquiatra infantil francés, nos muestran la clasificación del TEA en 3 categorías; autismo puro, autismo sintomático o autismo plus, y otros trastornos del desarrollo con síntomas de autismo. En la primera clasificación, los pacientes con TEA se caracterizan por ser idiopáticos, es decir, no tienen una variación genética, Gilber Lelord nos dice que los pacientes con TEA tienen familiares con síntomas relacionados con el autismo, sin embargo, algo paradójico, es que esta clasificación del autismo puro tiene una disfunción cerebral de origen poligénico, esto quiere decir que los rasgos están determinados por factores genéticos los cuales son múltiples y en conjunto con el ambiente resultan en una continua variación.

La segunda categoría; autismo sintomático engloba tanto síndromes con síntomas del autismo, así como también autismo con marcadores genéticos y autismo que se explican por lesiones cerebrales y traumas craneoencefálicos, pareciera que esta categoría tiene más características para la comprensión del TEA, pues nos muestra otros trastornos, como el síndrome del cromosoma X frágil, el síndrome de Rett, entre otros con rasgos fenotípicos o clínicos específicos. Por último, la tercera categoría está dividida en síntomas persistentes y no persistentes, los cuales tienen que ver con los síntomas relacionados con el lenguaje y el aprendizaje. De este modo, estas categorías que nos exponen Reynoso, Rangel y Melgar, refieren que: “La graduación de los síntomas define la intensidad de intervención del paciente con TEA y, por lo tanto, los niveles de atención requeridos, y se divide en: leve, moderado y severo.” (2016: 216)

Aunado a esto, podemos hablar acerca de qué estudios se han realizado en el campo de la neurobiología a lo largo del tiempo. Robbins (1999) refiere dos dimensiones para comprender el trastorno. Por un lado, nos expone la dimensión vertical, la cual explica que entender el TEA considera niveles genéticos, celulares e, incluso, sociales y clínicos, es decir, la dimensión vertical no es una dimensión reduccionista porque contempla otros factores para una mejor comprensión de este

trastorno. Por otro lado, la dimensión horizontal considera una gama más amplia de los síntomas de los trastornos mentalistas e, incluso, discinesias.

Para tener un mayor conocimiento de lo que implica tomar en cuenta el diagnóstico de TEA, nos hemos guiado en retomar las aportaciones que hace Ángel Reviere en “Desarrollo normal y autismo” (1997), quien nos proporciona las características universales y específicas de un niño con síntomas o características propias del TEA a partir de los criterios diagnósticos basados en el DSM IV. En primera instancia, este manual expone en detalle los síntomas comportamentales, los cuales suelen destacar dentro del diagnóstico, entre ellos se encuentra: hiperactividad, atención al mundo exterior de manera nula, impulsividad y agresividad, conductas autolesivas e hipersensibilidad a ciertos sonidos o al ser tocados.

Cabe resaltar que el hecho de cumplir con estos criterios no los hacen propiamente característicos de un diagnóstico con TEA. Para ello, Riviere destaca que al menos se deben de cumplir 6 o más manifestaciones del conjunto de trastornos en tanto a lo que es relación, comunicación y flexibilidad antes de los tres años de edad:

1. Trastorno cualitativo de la relación: se muestra conductas de relación no verbal en las cuales se pueden percibir las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social, provocando así la incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo. Se hace notoria la ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas y una falta de reciprocidad social o emocional.
2. Trastornos cualitativos de la comunicación: existe un retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral. Sin embargo, se enfoca también en personas con habla adecuada pero que muestran trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones. Dentro de la incapacidad para un adecuado manejo de la comunicación, se presenta el empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje.

3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereotipados: preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido; adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales; estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM (por sus siglas en inglés) de la Asociación Americana de Psiquiatría, en donde se busca proporcionar una herramienta que facilite un diagnóstico confiable de dichos trastornos. De acuerdo con la 5ta versión del DSM-5®, se describen dificultades para la edad del reconocimiento o del diagnóstico tales como factores culturales y socioeconómicos, debido a que se suponen los síntomas como notablemente fuera de la normalidad dentro de su contexto cultural principalmente en la primer infancia (entre los 18 a los 24 meses, incluso, hasta los 5 años).

También se considera el género como una dificultad en el diagnóstico ya que, se estima cuatro veces el diagnóstico masculino por cada diagnóstico femenino. También es en esta edición en donde se ofrece una tabla para identificar los niveles de gravedad del Trastorno del espectro autista a partir de la necesidad de apoyo que se requiere y se propone también una valoración con base en las funciones. Se utiliza el término Trastorno del Espectro Autista para abarcar el Trastorno Asperger, Trastorno Desintegrativo infantil y el Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal, causan alteraciones graves del funcionamiento, un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de las otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles, que raramente inicia una interacción y que, cuando lo hace, utiliza estrategias inusuales para cumplir solamente con lo necesario, y que únicamente responde a las aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de la acción.
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; problemas sociales obvios incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales, y respuestas reducidas o anormales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos resultan con frecuencia evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de la acción.
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de las 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 la comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente no tienen éxito.	La inflexibilidad del 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.

Tabla Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista. Tomado de Asociación Americana de Psiquiatría (2014: 102)

A pesar de ser reconocida la necesidad de integrar la atención prioritaria tanto a niños con discapacidad como a sus familias por instituciones relevantes para la sociedad como la Organización Mundial de la Salud (OMS), también se reconoce la desventaja de los países en desarrollo para el pronto diagnóstico del TEA. Así, la OMS se compromete en la resolución de los siguientes puntos: a) aumentar el compromiso de los gobiernos con la adopción de medidas que mejoren la calidad de vida de las personas con autismo; b) proporcionar orientación sobre políticas y planes de acción que aborden el autismo en el marco más general de la salud, la salud mental y cerebral y las discapacidades; c) contribuir a fortalecer la capacidad del personal de salud para proporcionar una atención adecuada y eficaz a las personas con autismo y promover normas óptimas para su salud y bienestar y d) fomentar los entornos inclusivos y favorables para las personas con autismo y otras discapacidades del desarrollo y prestar apoyo a sus cuidadores.

Para la descripción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presentan los niños con estos trastornos consultamos la *Guía para la práctica educativa con niños con autismo y T.G.D.: Currículum y materiales didácticos*, ya que nos muestra un listado que permite a los docentes identificar y clasificar de manera accesible las posibilidades de expresión del trastorno del espectro autista.

Problemas en la adquisición de habilidades de autonomía, que dificultan la interacción con los demás y las posibilidades de conseguir independencia.

- Necesidad de seleccionar, introducir y a veces priorizar, objetivos referidos a la autonomía personal.
- Necesidad, en algunas ocasiones, de elaborar y aplicar programas específicos sobre el control de esfínteres, control de la alimentación, control de sueño, etc.

Alteraciones cognitivas, que afectan principalmente a aspectos relacionados con la abstracción, la función simbólico-representacional, el lenguaje, la atención, la percepción y la memoria.

- Necesidad de trabajar requisitos previos al aprendizaje como son la atención, percepción, imitación, memoria, etc.
- Necesidad de emplear estrategias que impidan que la conducta del alumno se disperse con estímulos irrelevantes, para conseguir la abstracción de lo relevante.
- Necesidad de fomentar la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- Necesidad de trabajar todos los procesos alterados, al mismo tiempo que los objetivos del área y estrategias.

Alteraciones en la comunicación y el lenguaje, que es inexistente o bien presenta grandes anomalías

- Necesidad de fomentar situaciones que provoquen comunicación de cualquier tipo (oral, gestual...)
- Necesidad de conseguir requisitos previos para la adquisición del lenguaje (percepción de lo relevante, atención; imitación...)
- Necesidad de comprender el significado social del lenguaje y la funcionalidad de éste
- Necesidad de adquirir un sistema de comunicación.
- Necesidad de rehabilitación de las alteraciones que puedan existir.
- Necesidad de armonizar los aspectos formales, semánticos y pragmáticos, de modo que se optimice el empleo adecuado y adaptado del lenguaje oral o del sistema de comunicación empleado.
- Necesidad de asegurar la generalización.

Alteraciones sociales, consistentes en el aislamiento y la falta de contacto social y afectivo con otras personas.

- Necesidad de trabajar de forma intencional los objetivos del área social.
- Necesidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado, dando al niño un sitio activo en la relación que se establezca.
- Necesidad de un programa social ajustando que beneficie la integración social, al mismo tiempo que facilite la adquisición de otros aprendizajes.
- Necesidad de conocer el sistema de comunicación empleado por el niño.
- Alteraciones en la conducta, que consisten en determinadas acciones repetitivas o disruptivas, de ellas se derivan:
 - Necesidad de controlar las conductas estereotipadas.
 - Necesidad de erradicar aquellas conductas disruptivas más autolesiones, heterolesiones...

Alteraciones motrices, que varían significativamente de unos casos a otros.

- Necesidad de un tratamiento motriz adecuado al nivel evolutivo del sujeto, que propicie el desarrollo de otras áreas (cognitiva, afectiva...)
- Necesidad de reeducación motriz en aquellos casos en los que exista una alteración específica.

(Rodríguez, E, y Miravalls, M, 2013: 5-7)

Por el lado de la familia, cuando los padres reciben el diagnóstico de que su hijo tiene TEA es muy difícil para ellos el poder asimilarlo e, incluso, es difícil de creer, por lo que suele ser un proceso doloroso y su aceptación puede tardar o nunca pasar. Martín menciona que “[.] las etapas que atraviesan los padres hasta la aceptación de la discapacidad del hijo son muy similares a las del duelo. Siempre hay un sentimiento de pérdida al tener un hijo con una discapacidad”.(2008:219) Cuando esto sucede, los padres tienden a perder las expectativas, pues se trata de la pérdida del hijo idealizado por lo que la irritabilidad y la culpa se encuentran presentes haciendo que los padres se pregunten qué salió mal y provocando una profunda desesperanza y depresión en ellos, para poder seguir adelante es necesario que los padres salgan de ese estado de depresión y busquen asesoramiento y alternativas para el cuidado del niño. Los padres con hijos diagnosticados con TEA a menudo se sienten desconcertados, pues no saben cómo tratarlos y tampoco reciben respuesta por parte de ellos, no hay contacto visual e incluso pueden llegar a rechazar el afecto que se les brinda. El cuidarlos se vuelve una tarea complicada ya que los padres tendrán que afrontar muchas dificultades, pues supone el tener que adaptarse a ellos y sus necesidades cambiando por completo la dinámica familiar.

En este aspecto, hablamos entonces de lo que es el duelo, específicamente en las madres y las familias al momento de recibir el diagnóstico de discapacidad intelectual en sus hijos. Beatriz Garvía en su artículo *Avances psicopedagógicos. Duelo y discapacidad* nos describe el duelo como una “manera de reaccionar ante una pérdida. Todos atravesamos por momentos de duelo que nos afectan [...]” (2009: 14) de tal manera que podemos interpretar el duelo no solamente como una manera de atravesar una pérdida de un familiar o ser querido ante la situación de muerte, sino que también puede ser referido a la pérdida de un trabajo, objeto e

incluso a los deseos y fantasías. El duelo es una respuesta natural y normal de la pérdida.

En el caso de las discapacidades, Francis Olivares en su tesina monografía titulada *Cómo viven las madres el proceso de duelo ante el nacimiento de un hijo con discapacidad* (2013) nos habla sobre cómo es que el duelo y la pérdida se presentan dentro de la madre al momento de recibir el diagnóstico del niño:

[...] ante la llegada de un hijo con discapacidad, en la madre se genera un dolor por la ruptura de las fantasías que se habían planteado de su hijo, esto la posiciona en un combate entre los sentimientos que le genera esta situación, el observar que su hijo nacido necesita de su amor y cuidados, pero que no le es fácil demostrarlos porque el hijo real no es como ella se lo imaginaba. (Olivares, 2013: 3)

Al tener presente el duelo como un proceso, Francis O. cita las aportaciones de la Doctora Elizabeth Kübler (2006), quién es pionera en tratamiento y apoyo en enfermos terminales, para poder determinar el duelo por etapas, las cuales son: Negación, Enojo o ira, Negociación, Depresión y Aceptación. El tener que llegar a la etapa de aceptación no quiere decir que ya no va a doler, significa que hay que aprender a vivir aun con el dolor y que esa aceptación no es sinónimo de estar conformes con la realidad o feliz con ella, pero es necesario llegar a la aceptación para así también llegar a una adaptación.

En el caso de las discapacidades, el tener un hijo con TEA supone modificaciones severas en la familia después o durante el proceso de duelo, trayendo consigo limitaciones en la vida social y el tiempo, así como el tener que adaptar la vivienda para las necesidades del niño cambiando la dinámica familiar para poder permitir una vida lo más armónica posible.

Durán M. (2016) en *Afrontamiento, estrés parental y calidad de vida de los cuidadores principales de las personas con T.E.A* nos dice que padres de familia suelen desarrollar un desgaste emocional y estrés psicológico si no toman medidas adecuadas de afrontamiento ante los diagnósticos de sus hijos y que dentro de aquellas familias en las que sus hijos mantienen trastornos más profundos, mayor es el deterioro de bienestar dentro del hogar. Para ello entonces es necesario hacer

uso de los apoyos que se dan (no únicamente educación inclusiva), es necesario tratar igualmente a los cuidadores principales de las personas con TEA, puesto que su deterioro emocional implica un mayor cuadro de estrés en la familia y por lo tanto en el niño con dicho diagnóstico.

Es así como uno de los principales actores que intervienen en el desarrollo de un niño, es decir la familia, pueden influir en el diagnóstico y progreso del Trastorno y aunque consideramos que para un desarrollo integral el primer agente en conocimiento de dicho diagnóstico debe ser la familia, también reconocemos las dificultades para llegar al mismo (desde el reconocimiento hasta la aceptación del diagnóstico). Es por ello que recurrimos a la labor docente como un conjunto de actores cuyo acercamiento a los niños posibilita la observación objetiva y pedagógica.

Dentro de las entrevistas las docentes nos comentaron que en un inicio, al interactuar por primera vez con M, no tenían conocimientos tanto de qué es el trastorno de espectro autista, así como tampoco la manera en la que se podía trabajar con el niño con posible diagnóstico de TEA. Dicha situación pudo llegar a ser una cuestión inquietante al momento de reconocer un comportamiento diferente y tener que saber cómo trabajar con él de la misma manera que se cuestionaban ¿qué estrategias se deben aplicar dentro de sus actividades como docentes?:

[...] primero es shock, porque no sabes, no conoces, no sabes cuales son sus alcances, que puedes y que no puedes hacer [...] (Maestra de Educación Física)

Dentro de las nociones que tenían con respecto a lo que es el TEA, se resalta cómo es que saben que hay ciertos niveles de gravedad con cada diagnóstico, lo cual esto es conocido más específicamente como el espectro, ya que los síntomas que puede llegar a presentar el niño son variables.

Las docentes en las entrevistas comparten experiencias con su alumnado en donde se marcan las diferencias de estos niveles. En sus respuestas, hablan de las ideas que tenían de cómo son los niños con este diagnóstico y cómo es en realidad su alumno con el posible diagnóstico en su convivencia escolar, no solamente con ellas como sus docentes, sino también con sus compañeros de clase y en los distintos espacios del plantel escolar. Todo ello lo han podido descubrir conforme ha

ido avanzando su convivencia con M, por la interacción que tienen todos con él y las observaciones que han hecho:

[...] No sé si su nivel de Autismo sea bajo u alto, [...] yo pensaba que de plano los chicos estaban desconectados, pero no es cierto, M conecta, y yo había oído mucho que los niños o bueno las personas con esta condición no daban empatía o cariño porque les era muy difícil y M no, M de verdad te expresa cariño, [...] para mi descubrir que la condición no es lo que yo pensaba que era, es diferente, si realmente ellos tienen, tienen otra forma de comunicación, pero si se logran comunicar con las personas [...] (Maestra de Inglés)

Ante estas percepciones, destacan así la importancia de tener que tomar capacitaciones y otro tipo de apoyos para poder ampliar su panorama de lo que es el TEA y añadir estrategias de aprendizaje a sus clases para fomentar una mejor inclusión. El hecho de tener que solicitar apoyos y capacitaciones son precisamente para poder trabajar con alumnos con dichos diagnósticos y tener prácticas inclusivas con mayor facilidad. El no tenerlas es empezar a indagar en algo que es desconocido para las docentes y siempre habrá incertidumbre si lo que se realiza en su práctica es correcto o no, sobre qué es lo más adecuado que se puede llevar a cabo dentro de las actividades que se realizan y qué es lo que se debe de evitar para no provocar algún “incidente” en el cual no puedan tener control alguno. Con esto último, se hace referencia a cuando algunas actitudes o actividades a realizar sobrepasan la concentración y el rendimiento del cual el niño es capaz de mantener en cierto tiempo y esto pueda provocar alguna actitud o comportamiento que la docente no pueda manejar.

[...]los maestros no tienen la especialidad, porque los maestros no tienen todas las herramientas [...] a pocos se les ha capacitado, no hay un programa para capacitarlos, esta onda, pues de que si se les manda, pues nos capacita la misma directora y a la misma directora ¿Quién la capacito? [...] (Maestra UDEEI)

Las docentes nos han dicho a través de las entrevistas que se esperaba que por parte de la institución se impartan dichos cursos o capacitaciones, pero la mayoría de ellas han tenido que recurrir a fuentes exteriores para poder adquirirlas. Quienes han podido asistir a ellas, han sido por parte de otras instituciones educativas o de personas que no parecen estar especializadas en esta área. Esto genera cierto disgusto e inconformidad en ellas para su preparación y capacitación, ya que el hecho de que la directora de la escuela tenga que impartir los cursos, es para ellas tener pocas respuestas a las dudas y necesidades que tienen para poder trabajar.

Se considera importante que quien imparta los apoyos debe de ser una persona especializada y con una capacitación completa en dichos temas para poder adquirir prácticas y conocimientos que sean acertados y con los cuales puedan complementar sus actividades. No se debería de tratar de cumplir solo por las exigencias y demandas que se hacen, sino de tener el verdadero interés por aportar a las instituciones educativas un apoyo adecuado que va dirigido no solamente a las docentes, sino también al alumnado y que con ello se pueda tener más aportaciones a su rendimiento académico y social hablando dentro de las áreas educativas donde el TEA no es una prioridad, por lo que normalmente la responsabilidad cae en los padres, las instituciones especializadas y en este caso lamentablemente la responsabilidad cae en los docentes.

Como se habló anteriormente, a pesar de no tener por completo estos apoyos, se han podido identificar algunos comportamientos del alumno con el posible diagnóstico y con ello, empezar a aplicar algunas estrategias de trabajo. En las entrevistas, dentro de sus respuestas las docentes han hablado de que la manera de trabajar con su alumno algunas veces depende mucho del humor con el que llegue a la institución, así como también la carga de trabajo que él haya tenido durante el horario escolar, pues son en las últimas horas donde es un poco más complicado mantenerlo concentrado.

Sus comportamientos y actitudes de M dependen mucho también de las docentes con quienes esté trabajando y sobre el área de trabajo en donde se encuentre, tal como son el salón de clases de la maestra titular, el salón de inglés y los patios para actividades deportivas de educación física. En su mayoría, las entrevistadas han comentado que el alumno tiene mucha energía y una manera adecuada para trabajar con él ha sido dejar que esté en constante movimiento, pero hay momentos en que esto puede llegar a ser un distractor para otros alumnos y el tener que buscar alternativas para que M pueda drenar toda esa energía llega a ser difícil, puesto que algunas acciones pueden llevar al alumno a desobedecer, molestar a sus compañeros o negarse a realizar algunas actividades. Sin embargo, con la práctica y la identificación de actitudes y comportamientos que ven las docentes en M, han podido saber en qué momentos intervenir con él y de qué manera:

[...] a mi criterio es que M si necesita moverse y él lo pide, o sea lo necesita, yo veo que está lleno de energía, [...] puedes caminar y camina y ya regresa bien emocionado y hace la que sigue [...] (Maestra de inglés)

Dicho comportamiento lo han podido adaptar a sus estrategias de trabajo, aunque algunas veces el dejar que el alumno corra dentro del salón de clases o en las actividades de patio, hace que se distraiga de más y obtenga menos concentración de la que se espera tener por parte de él. Cabe destacar que la actitud con la que se dirijan las docentes con él también influye mucho, ya que algunas de ellas han tenido que acercarse a él con discursos que pueden parecer muy accesibles y amables ante las demandas que tiene M, pero su objetivo no es solamente acceder a lo que él pide, sino también hacer que él pueda concentrarse en la actividad que la docente quiera llevar a cabo de la manera que se considera para ellas más adecuada. Por ejemplo, en las observaciones que pudo realizar el equipo de investigación y con los testimonios de las entrevistadas se puede decir que el dejar que el alumno se levante de su silla y camine alrededor del salón de clases hace que él en momentos regrese a su lugar y continúe con su trabajo por momentos, obviamente esto puede llegar a ser con ayuda de sus compañeros y docente a cargo de la clase, pero el objetivo de poder hacer que realice la actividad que a la par hacen sus compañeros se cumple, Así pudimos darnos cuenta que la forma en la que aprende sigue rutas diferentes a las de los demás.

Otra de las respuestas que nos compartieron las entrevistadas en relación a la energía que muestra el alumno en las clases, fue que al momento en el que él empieza a dispersarse dentro del aula o del patio cuando corre, es porque notan que va y viene no solo de manera física, sino también *mental y emocional*:

[...] él vuelve como que a su mundo, le doy su material y él trabaja. [...] es muy evidente porque no mantiene la mirada, porque además corre diferente, su complexión, sus movimientos son diferentes al de todos los demás, por sus características propias. [...]
(Maestra de Educación Física)

[...] al principio no respondía preguntas directas, no te respondía, si lo podías ver a los ojos, pero no te respondía preguntas directas y camina en puntillas y se ríe solito, se toca sus genitales, cosas así [...] (Maestra UDEEI)

[...] me cuesta mucho trabajo que el niño se sienta parte de, porque el niño parece que está en su mundo sabes [...] (Maestra Titular)

Retomando el Marco Teórico, Ángel Reviere en “Desarrollo normal y autismo” (1997), nos habla sobre las características comportamentales del TEA a partir de los criterios diagnósticos basados en el DSM -IV del Trastorno Autista como hiperactividad, atención al mundo exterior de manera nula, impulsividad y agresividad, etc. Tomando en cuenta a dicho autor, dentro de las características que destacan en M, han sido la convivencia con el resto del alumnado, quienes en un inicio no tenían ninguna noción del posible diagnóstico de su compañero. Los comportamientos que él ha tenido con ellos, en el proceso de observaciones y con lo que comentan las entrevistadas, se podría considerar que el alumno cumple con algunas de las características comportamentales mencionadas anteriormente.

Se han presentado situaciones en las que el alumno ha llegado a molestar a sus compañeros, sobretodo de manera física, pero esto no ha sido de manera consciente, ya que los docentes comentan que han notado que él no puede controlar la fuerza que tiene y moderarla al momento de convivir con ellos, así como también dichas actitudes pueden ser consideradas como una manera de querer jugar con ellos o llamar su atención:

[...] él tiende a empujar, a jalar o a lastimar a los otros chicos e inconscientemente porque tiene más fuerza y porque no controla mucho sus movimientos, algunos si los hace muy conscientes, pero otros no [...] (Maestra de Educación Física)

[...] ya trata de socializar y se acerca a sus compañeros pero no les habla, el llama la atención molestandolos. Has de cuenta que les quita el lápiz o el color y quiere que lo correeten y quiere llamar la atención [...] (Maestra Titular)

[...] Interactúa de esta manera como molestándolos, pero que trabaje en equipo no lo logramos.[...] (Maestra UDEEI)

Muchos de estos comportamientos que han podido identificar las docentes para poder trabajar con el alumno son parte de lo que ellas han tenido que observar dentro de sus clases para que puedan incluir a todo el alumnado en conjunto con él. Han tenido obstáculos no solamente al desconocer en un punto lo que es el TEA, sino también al destacar que no se ha tenido un diagnóstico concreto con el que se puedan guiar con exactitud y con el cual puedan trabajar a partir de ello.

Las docentes nos hablan de cómo es que ellas se dieron cuenta por las actitudes del alumno que debía ser canalizado y le dieron las recomendaciones a la madre para que ella pudiera obtener la ayuda necesaria para poder hacerle un

diagnostico adecuado al niño, pero ella se mostró en negación ante las sugerencias. En las entrevistas se puede ver cómo es que la madre considera algunas actitudes de M como *normales* para ella, por ejemplo, cuando el alumno se esconde bajo las cobijas, cuando escucha muchos autos o los camiones de basura pasar, los truenos, etc. Las docentes comentan que hay varias cosas que hablaron con la madre del alumno y ella se muestra inconforme con las sugerencias y opiniones que les da la escuela.

Dentro de nuestra investigación, hemos podido conocer un poco más sobre lo que es para los padres de familia el tener que recibir diagnósticos como lo es el TEA en sus hijos y lo difícil que es para ellos tener que aceptarlo y que puede llegar a ser un proceso muy largo tener que llegar a esa conclusión. Ante ello, nos hemos planteado las ideas de que la madre del alumno M está pasando todavía por este proceso de negación en el cual evidentemente se ha mostrado en contra de lo que la institución educativa le ha proporcionado. Esto no quiere decir que la madre no esté recurriendo a ayuda externa independiente a la escuela, pero por lo que se menciona, no ha sido la ayuda adecuada o se dirige a aquellos apoyos que le den lo que ella cree adecuado para su hijo:

[...] le dieron la canalización para que lo llevaran a algún instituto o le hicieran estudios y todo pero la señora se negó, entonces lo llevó a particular y nos trae una receta como diagnóstico [...] (Maestra Titular)

[...] No sabemos que sea, no sabemos más que el trastorno limítrofe de la personalidad solamente, pero no tenemos un diagnóstico en cuanto a salud mental, no existe y no creo que lo tenga nunca, la verdad, la terapeuta, repito, ella puso que era un probable Asperger por las pruebas que le hizo ella, pero no tenemos un diagnóstico [...] (Maestra UDEEI)

Se habla en las entrevistas también de la manera en la que los médicos y especialistas que han atendido al alumno no les han dado respuestas que sean favorables para el diagnóstico de M y hacia la institución para poder trabajar con él, así como también se comenta de cómo es que a partir del posible diagnóstico, ha tenido una medicación que le ha generado un retroceso dentro de las prácticas y estrategias de aprendizaje que han implementado los docentes desde que han trabajado con M y cómo es que esto se ha presentado más que una ventaja, como un obstáculo tanto para ellos como para el alumno:

[...] *el niño ya está medicado y el niño ya, casi no se paraba de su lugar antes, por ejemplo y escuchaba las indicaciones y le daba el material concreto y el trabajaba, ahora no [...]*
(Maestra Titular)

[...] *cuando M recién llegó a la escuela comenzaba y terminaba actividad, tal vez no me hacía las 5 actividades del día, pero por lo menos dos comenzaba y terminaba, ahora nos cuesta muchísimo trabajo que termine [...]* (Maestra UDEEI)

Ante dicha situación de no tener como tal un diagnóstico concreto y el hecho de que sea atendido por parte de especialistas particulares, hace que el alumno tenga limitantes y lo mantengan en su zona de confort a través de las medicaciones que se le han proporcionado al alumno (dichos medicamentos tampoco corresponden a un diagnóstico específico) y también por las actividades que se piden trabajar con él, como por ejemplo, el compendio de actividades que le mandó su terapeuta para trabajar con la maestra titular en donde su contenido no es el mismo o no tiene nada que ver con los temas que ella imparte en el salón de clases.

Los docentes han comentado tener prácticas y estrategias para poder trabajar con M de manera en la que se le pueda incluir con el alumnado y a las actividades en clase, pero la negación de la madre y la manera en la que los especialistas particulares piden que se trabaje con él hace que se vuelva reiteradamente en un obstáculo. Desconocemos si aparte de la madre, dentro de la familia del alumno pueden influir otros actores sociales, incluso tenemos la incertidumbre de saber qué es lo que la madre opina ante las alternativas que se le han proporcionado y que otras alternativas ha implementado ella con su hijo dentro de su proceso de crianza y que le sean de apoyo, pero no podemos obtener respuestas ante estas dudas porque al no ser un caso con un diagnóstico concreto, decidimos mantenernos en ese margen de la duda.

[...] *al parecer ella [la madre] no acepta como el diagnóstico de M y no ha podido darnos como una guía o dejarnos trabajar libremente con él. [...]* (Maestra de Inglés)

[...] *la sugerencia que ella me dio fue trabajar con materiales concretos y que estuviéramos en un lugar donde no hubiera tantos distractores [...] ha sido difícil mantener a M todo el tiempo sentado, o sea él termina la actividad y anda corriendo por todo el salón, la indicación de la terapeuta fue que yo no lo dejara correr. [...]* (Maestra de Inglés)

El tener que entrevistar a la madre o algún otro familiar, nos pondría en una posición en la cual se consideraría que el alumno tiene oficialmente un diagnóstico de TEA por la estructura de la entrevista que se llevó a cabo dentro de la presente

investigación, lo cual va en contra de la posición de la madre y es dar por hecho que ella acepta dicho diagnóstico. Para no interferir con ello, decidimos respetar y quedarnos únicamente con la información que se ha comentado en las entrevistas por parte de las docentes. Con dichos testimonios, podemos ver que algunas recomendaciones de los terapeutas van en contra de las prácticas que las docentes han utilizado a su favor para trabajar con el alumno de manera satisfactoria. Se presentan los distractores del entorno como el material que ellas pueden tener dentro del aula de clases, pero son parte del material que se utiliza no solamente con el alumno, sino con el resto de la clase.

[...] hemos visto el material, a mí se me hace muy básico [...] yo creo que M está en una zona de confort, M es muy inteligente, sumamente inteligente, pero lo tenemos... También nosotras lo tenemos en una zona de confort para no moverle más porque no sabemos tampoco cómo trabajar con la mamá. [...] (Maestra UDEEI)

La forma de trabajar con el alumno se ha visto, como se mencionó anteriormente, muy limitada. Esta limitación no surge desde ellas como quienes dirigen la clase, sino desde el aspecto de no tener una comunicación y una manera de trabajar mutuamente entre docente - alumno, generando así también un diagnóstico que no es claro para ellos y finalmente llegando a la limitación dentro su trabajo. Sin embargo, estos obstáculos simplemente motiva a las docentes a seguir buscando alternativas de trabajar con el alumno. Llega a ser algo complicado para ellos el tener que buscar nuevas técnicas de trabajo, saben que es un desafío, pero como docentes ellas no se marcan un límite para negarse a trabajar con el posible diagnóstico que sigue siendo en algunos aspectos, desconocido para ellas.

[...] si tengo que estar muy pendiente de todos los cambios que él va teniendo y depende mucho de cómo ande su humor porque depende de cómo anda su día [...] antes corría y se iba por todos lados, ahora no, ahora corre pero se mantiene cerca del grupo, que es algo que empecé a trabajar con él. desde la primera clase. le dije; si no quieres hacer la actividad o no te sientes bien para hacer el ejercicio, puedes correr pero no te vayas para allá, porque te puedes lastimar [...] si yo no te veo y te pasa algo, no te puedo auxiliar, lo entendió perfecto [...] (Maestra de Educación Física)

[...] le gusta mucho armar cosas, entonces me llevo cubos para armar, pero tiene que ser por tiempos nada más [...] (Maestra UDEEI)

[...] Lo que procuro hacer es te digo, ponerlo siempre cerca y ponerme al nivel de M, que me enfoque lo más que el pueda enfocarse, trato de buscar la mirada de M y explicarle los temas [...] (Maestra de Inglés)

Finalmente reconocemos que aún sin diagnóstico las características que las docentes explican sobre el comportamiento de M, concuerdan con algunas de las explicadas tanto en el DSM-IV como en el DSM-V para el diagnóstico de TEA. Identificamos algunas de las dificultades para el diagnóstico oportuno del mismo trastorno y las barreras que la falta de un diagnóstico produce a las docentes. Sin embargo contrario a nuestras expectativas, encontramos que la disposición para el acceso a la educación regular que plantea la Institución SEP, es como se promete, indiscriminado en cuanto a las NEE en este plantel. Es por ello que recurrimos al eje temático que aborda de manera más profunda la atención que la institución brinda para perfiles como el de M y lo que ofrece a sus docentes para dicha asistencia.

3.2. Educación Inclusiva: Piezas de PUZLE

La inclusión ha sido un tema relevante para algunos escenarios en la sociedad, tales como en la educación. El implementar una educación inclusiva en las escuelas mexicanas es un derecho para todas y todos, ya que este tiene como objetivo brindar una educación por igual para todos y sobre todo para aquellas personas en riesgo de exclusión y discriminación, ya que el interés por una educación inclusiva es eliminar las barreras de aprendizaje para las personas que lo necesiten.

En México a lo largo de 1960 hasta la fecha, se ha trabajado para establecer en las escuelas una educación donde se incorporen las infancias con discapacidades motrices, visuales, intelectual, mental o auditiva.

Contextualizando el proceso que se realizó en México, el Dr. Ismael Garcia Cedillo (2018) nos dice que México ha sido un país que ha tratado en mejorar la educación para las infancias y para todos. La educación inclusiva en México comenzó a cobrar importancia a partir de 1993. Este proceso se fue realizando por el sindicato de maestros y la secretaría de educación pública y con ello otras instituciones contribuyeron al proceso de una educación inclusiva como fue la subsecretaría de educación básica y la agencia española de cooperación internacional. Se creó un programa para implementar la educación inclusiva en México, el cual era el proyecto nacional de integración educativa llevado a cabo en el 2002. Es importante mencionar que la integración educativa tenía cierta relación con las necesidades de educación especial (NEE)¹ las cuales hoy en día siguen vigentes para los alumnos que lo requieren.

El proceso que ha pasado la educación inclusiva en México tuvo diversas etapas. En primera instancia se hablaba de una integración educativa. El propósito era que los alumnos fueran a clases regulares en aulas regulares y no en escuelas especiales. Sin embargo, esto no se dejó de lado, ya que se implementaron los centros de atención múltiple (CAM) como centros educativos con el propósito de atender a alumnos con diferentes necesidades de educación especial.

En el proceso de llegar a una educación inclusiva se han implementado planes para mejorar y favorecer la educación, para las infancias y jóvenes con discapacidades motrices, visuales e intelectuales, para incorporarlos con el resto de sus compañeros. Andrea Robles y Gabriela López (2017), en una investigación de educación inclusiva con niños Autistas en Morelos Cuernavaca nos exponen que:

En México entre otras acciones. desde el año 2005 la Secretaria de Educación Pública promueve el <<Plan de Acción para el Fortalecimiento de la Educación Inclusiva>>. abarcando tres dimensiones: Política Inclusiva, Cultura inclusiva y Práctica Inclusiva. (Robres, López, 2017: 172)

¹ Ismael Garcia (2018:51) nos dice que; “El concepto de NEE no se refiere exclusivamente a los alumnos con discapacidad, sino a todos los alumnos que estén aprendiendo por debajo de su potencial, lo cual puede incluir a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes y a niños que presentan situaciones que oficialmente no son consideradas como discapacidad [...]”.

Es decir, se proponen estrategias para construir una cultura inclusiva en la educación y eliminar las barreras para incorporar a las infancias con distintas necesidades educativas.

La Secretaría de Educación Pública en el plan y programa de estudio que presenta la SEP, *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación* expone las estrategias para una educación inclusiva, la cual tiene como objetivo implementar un modelo educativo que promueve el acceso, la permanencia y la participación para una educación plena y gratuita. La SEP propone algunas dimensiones para una educación inclusiva, estas dimensiones nos hablan de cultura, política y prácticas inclusivas.

La cultura inclusiva pretende modificar los prejuicios y estereotipos con los que hemos crecido, ya que se requiere de una concientización por parte de maestros, padres y compañeros de clases para incorporar a los sectores más vulnerables. De este modo, la SEP en *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica* expone el propósito de la dimensión cultural para una educación inclusiva y refiere que:

En las escuelas, la creación de culturas inclusivas significa vincular los valores a las diferentes prácticas que se llevan a cabo en ellas, esto incluye el currículo, las formas de enseñar, las actividades de aprendizaje, las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa (2019 :38)

Dicho de otra manera, la dimensión cultural que se plantea en este programa incorpora valores para el reconocimiento y participación de los alumnos que requieren de una educación inclusiva, entre los valores que se destacan es la igualdad, el reconocimiento de derechos, la participación, confianza, entre otros. Ante esto, podemos resaltar esta parte importante que Andrea Robles y Gabriela López, la cual nos dice que; “La inclusión permite observar, dónde están los problemas en una institución, que se hacen evidentes en la cultura, la política, las prácticas, en las creencias, los espacios las interacciones, entre otros.” (2017: 172) Pues tal argumento que nos brinda Andrea Robles y Gabriela Lopez, toma total sentido.

La cultura inclusiva y la práctica inclusiva son elementos importantes para una inclusión educativa. Posada (2001), citado en Luz Mateus, Diana Vallejo, Diana Obando, Laura Fonseca, nos dice que “la cultura inclusiva se refiere a aspectos subjetivos tales como los valores y creencias de la comunidad educativa” (2017: 180) pero que estos mismo son puestos en marcha por los docentes ya sea a través de una capacitación previa o a partir de la experiencia con su grupo de alumnos, pues se pensaría que la cultura inclusiva va de la mano con la práctica inclusiva ya que requiere de un grupo de docentes capacitados o con experiencia en la práctica de los métodos de enseñanza. Se requiere que los docentes fomenten la inclusión no solo entre el grupo docente sino con los alumnos. A falta de especialistas que puedan ayudar en esta labor, los docentes se las tienen que ingeniar para poder fomentar una cultura inclusiva, así, resulta importante el enseñar que todos somos diferentes, así como fomentar un respeto hacia los demás sin importar las condiciones que ellos presenten para que de esta forma integrarlos con el grupo satisfactoriamente.

Asimismo, Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn y Shaw (2002) citados por Luz Mateus, Diana Vallejo , Diana Obando, Laura Fonseca, en; *Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar*, nos dice que; “[...] la cultura inclusiva se refleja en los valores compartidos por los miembros de la comunidad escolar, los cuales se transmiten a todas las personas que entran contacto con el contexto” (2017: 180) Es decir, esto nos explica que; para que exista una cultura inclusiva, debe haber o existir práctica de valores, conciencia e incluso empatía por parte de los docentes involucrados en un contexto que lo amerite para así transmitir dicha práctica con sus alumnos y el resto de grupo de los docentes que se encuentren involucrados en dicho contexto, así como programas para la atención de la población con TEA o con problemas del neurodesarrollo, localizar nuevas estrategias para la capacitación docente, participación de madres y padres de familia, difusión de información sobre el TEA, entre otras formas de intervención para poder promover una cultura inclusiva.

En México, la educación inclusiva ha sido un proceso que no solo ha sido a partir del Plan de Acción para el Fortalecimiento de la Educación Inclusiva en el 2005, sino que también ha abarcado otros aspectos, pues en *Estrategias de equidad*

e inclusión en la educación básica (2018) Se hace mención de que en el ámbito nacional existen diversos fundamentos jurídicos que sustentan la educación inclusiva, disponiendo que los derechos de todos los niños deben ser respetados sin excepción alguna. En 2007 México promovió y firmó ante la ONU los derechos de las personas con discapacidad, para promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y es en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde se establece que los Estados deben asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles; que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás.

El 19 de abril del 2016, se realizó un decreto que reforma algunas fracciones y párrafos de artículos de La Ley General de Educación, ante estos podemos señalar como más relevantes para la educación inclusiva en México y relacionado con la educación especial para alumnos sobresalientes y así también para alumnos con discapacidades y trastornos mentales como el TEA y otros más. Entre estas reformas realizadas en el 2016 podemos señalar el artículo 7o, fracción “VI Bis.- Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural” Por tanto lo que nos señala este artículo es que las autoridades escolares, docentes y directivos deben establecer, promover y llevar a practica la cultura inclusiva, en el artículo 10, acciones nos dice lo siguiente;

“I- a X Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad y, en su oportunidad, el desarrollo de una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar.”
(Ley General de Educación, artículo 10)

De este modo, también se reformó el artículo 33, fracción;

“II Bis Desarrollarán, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atienden alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, en términos de lo dispuesto en el artículo 41” (Ley General de Educación, artículo 33)

Con relación al artículo 41 en La Ley General de Educación, consideramos relevantes la reforma en el artículo en el párrafo sexto el cual dice;

“La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes.” (Ley General de Educación, artículo 44)

Este decreto de las reformas realizadas a los artículos de La Ley General de Educación, fueron presentadas el 16 de abril del 2016 en la Ciudad de México, por el Diputado José de Jesús Zambrano Grijalva, el Presidente del Senado Roberto Gil Zuarth, Presidente de diputados María Eugenia Ocampo Bedolla, Secretaria del Senado Hilda E. Flores Escalera. Los cuales hasta el día de hoy siguen vigentes para su aplicación.

Por otro lado, las características de inclusión que actualmente están usando Otto Granados Roldán y Javier Treviño Cantú de la Secretaría de Educación Pública y de la Subsecretaría de Educación Básica son las siguientes:

1. Promueven la valoración de la diversidad y reconocen que todos participen, aprendan y aporten algo valioso.
2. Reconocen que no existe un alumno estándar.
3. Se adaptan a las necesidades de los alumnos.
4. Garantizan la participación con igualdad y equidad de toda la comunidad educativa.
5. Consideran los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas como una fuente de aprendizaje.
6. Minimizan, eliminan o previenen la existencia de las BAP de los alumnos.
7. Aseguran el trabajo en equipo de todos los integrantes de la comunidad educativa mediante corresponsabilidad, coplaneación, coenseñanza y coevaluación.

Si bien, hablar de la educación inclusiva conlleva pensar en todo aquello que lo envuelve, como son los compañeros de clases, los docentes, los directivos, el inmueble escolar y toda la demás comunidad escolar. Todos deben de participar para garantizar una educación inclusiva donde se iguale las oportunidades de aprendizaje para todos.

A partir de las necesidades por una educación inclusiva expresada por los docentes, los padres de familia y diversas instituciones, es que cobra relevancia este concepto desde 1993 en México. Es con este antecedente que para el presente trabajo de investigación se reconoce la perspectiva, principalmente de los docentes, puesto que son ellos quienes podrían brindar un acercamiento a la realidad actual de la educación inclusiva ya que trabajan con diversos problemas del desarrollo, los cuales ponen en cuestión las prácticas educativas y el trabajo docente. Por ello en este apartado las docentes entrevistadas, narran a partir de las experiencias que cada una ha tenido a lo largo del tiempo en que han desempeñado labores docentes sin partir necesariamente del caso con posible diagnóstico. En su discurso inician con una descripción de la experiencia vivida en relación con la educación inclusiva, además de que reconocen una influencia de la capacitación de algunas compañeras y la carencia de la capacitación propia en algunos casos.

[...] sí había tomado cursos de formación para poder tener conocimiento de educación inclusiva, no específicamente con niños diagnosticados con TEA, pero sí con niños con otro tipo de diagnóstico, nos comentó los lugares en los que tomó cursos [...] (Maestra de Educación Física)

[...] pues todos tratar de incluir a todos o sea pensar en todas las necesidades que tienen esos pequeños pues ahora sí que como lo dice la palabra, incluir a todo niño y observar pues de qué manera lo puedo hacer con cada uno [...] (Maestra Titular)

[...] creo que lo resumiría en que todos tenemos derecho [risa nerviosa] a la educación, no importando la condición en la que nos encontremos [...] (Maestra de Inglés)

Hemos encontrado que para la SEP la educación inclusiva es importante y es algo en lo que se ha trabajado a lo largo del tiempo. La SEP nos muestra un lugar donde los docentes al parecer podrían estar preparados para poder enseñar de una manera donde incluya a todos sus alumnos y sobre todo estén preparados para el

trato correcto de ellos. Asimismo, nos muestra una institución que tiene lo necesario para incluir a sus alumnos con diagnósticos de trastorno o discapacidades visuales, motrices, auditivas, etc., herramientas básicas como, son las rampas para personas en silla de ruedas, libros en braille o material para personas ciegas, profesores y comunidad escolar que estén capacitados para dar clases a niños sordo mudos, etc., así como también de las personas que son parte de la institución escolar, tanto directores, docentes, alumnado, supervisores y de más comunidad escolar.

Observamos que las docentes adecuan su interacción con M en cuanto a lo curricular y a las dinámicas de socialización, así como también notamos que procuran hacerlo con otros miembros del grupo. Aunque implica un mayor esfuerzo, las docentes están al pendiente de las necesidades de los niños.

En su discurso las docentes, aún sin hacer mención y uso del concepto tal cual de Educación Inclusiva, nos comparten cómo mediante una red de apoyo y bajo su propia interpretación de la Educación Inclusiva, implementan estrategias para la interacción entre un posible diagnóstico y el grupo, así como la forma en la que contribuyen tanto a su evaluación curricular como a la dinámica de grupo. Ellas reconocen dichas estrategias como un ejercicio constante para el grupo en general. Sin embargo, aunque estas prácticas se lleven a cabo frecuentemente, se comenta que no son consideradas desde su perspectiva como una solución en general, pero les funciona para que el niño con posible diagnóstico de TEA pueda realizar las actividades y en medida de lo posible que también pueda vincularse con el grupo.

[...] Entonces, ese reto de estar ajustando todas las actividades para que él pueda también lograr un aprendizaje lo más cercano a lo que está viendo el resto del grupo, pues es el mayor reto [...] (Maestra de Educación Física)

[...] trato de acercarme, platicar, de que tengan la confianza de decirme las cosas y de hacer material para cada uno de los niños. A lo mejor con diferente nivel, pero si tengo que incluirlos, en lo que es el plan y programa tenemos que hacerlo trabajar [...] (Maestra Titular)

[...] antes se les permitía a las maestras de UDEEI sacar a los niños y trabajar con ellos de tú a tú, pues ahora ya no, ahora tienes que entrar al grupo y trabajar con el grupo porque si no los estás excluyendo, porque si no lo estás señalando, el problema es que en ocasiones no funciona [...] (Maestra de UDEEI)

En cuanto a la información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública, en el plan y programa de estudios que presenta, se hace énfasis en que su modelo educativo promueve el acceso, la permanencia y la participación para una educación plena. Sin embargo, a partir de las respuestas de las entrevistadas en donde se expresa una carencia en cuanto a capacitación específica de atención para considerar las diversidades que propone abarcar la SEP, pues se carece de programas de capacitación para lograr dichos objetivos y de especialistas en cuanto a educación especial y neurodesarrollo los cuales puedan trabajar en conjunto con los docentes, por lo que sin estos apoyos, ¿cómo podrían las docentes garantizar dicha educación inclusiva con cada uno de los más de 25 alumnos por grupo?

En este apartado se menciona por parte de cada una de las entrevistadas como es la relación que tienen con las demás maestras y el cómo se apoyan entre sí para poder dirigir las diferentes clases de una mejor manera, así como el detectar los diferentes problemas que puedan presentar los alumnos para saber cómo tratar con ellos, en especial referente al chico con posible diagnóstico y la forma en que pueden dirigirlo dentro de las clases y las estrategias que pueden implementar con él.

[...] a mi me tocó un muy buen equipo de trabajo y si se acercan, me salta mucho, me sucedió esto con el niño, ¿Tú qué opinas? ¿Tú cómo ves? ¿Me puedes apoyar?, y lo mismo, oigan es que me faltó esto, ya no supe qué hacer y las maestras; ay, amiga, toma y yo así gracias [...] (Maestra de UDEEI)

[...] las maestras siempre están dispuestas, aquí siempre que pido apoyo o ellas mismas estamos todas en plan de apoyo, solo que si me apoyó más en la maestra de UDEEI [...] (Maestra Titular)

La comunicación entre docentes es notable sobre todo en la dinámica entre los alumnos y las docentes, puesto que como ellas mismas mencionan, la retroalimentación activa y constante les permite encontrar estrategias que fortalecen su vínculo con M aun con sus barreras y con el resto del grupo.

Así cómo cada una ha implementado estrategias diferentes para poder acercarse a los niños y de esta forma poder generar un vínculo con cada uno de

ellos; aunque pudimos notar que si hacían énfasis en la diferencia de atención que demanda un niño con posible TEA.

[...]siempre lo traigo de la mano y hacemos alguna actividad, algún juego, se integra tantito, ah perfecto “hazte para acá”, y él vuelve como que a su mundo, le doy su material y él trabaja [...]“yo soy la maestra, yo te voy a dar indicaciones” y pues él al principio me veía con cara de “ay” con disgusto; ya después era de “vente, vamos a jugar, acuérdate de que yo soy la maestra” y como que ya. Entonces, lo primero fue generar un vínculo con él, ese es el primer reto, porque ellos generan vínculos de otra forma. Primero fue generar un vínculo [...] es una clase donde los niños juegan, se divierten, los ves contentos ¿no? Y eso te genera vínculos muy lindos con ellos; el que ya te abrazan, te dicen, te quieren, te aman, que te adoran, que quieren jugar y que quieren compartir contigo todo porque te ven como igual. Yo me siento feliz con ellos porque para mí ellos tienen una energía impresionante y obviamente ya con mi especialidad, ya con niños de primero y segundo se notan muchísimo los avances motores (Maestra de Educación Física)

[...]cuando de repente se pierde el niño en el patio estoy ¡M, M, Ven! y estoy ahí, lo jalo, lo traigo, pues tenemos que estar muy pendientes también de los accidentes, [...]Lo que me funciona es estar con él; cuando yo estoy sentada con él , le explico, le leo, él suele tomarme de la mano, me abraza.[...] (Maestra Titular)

[...] yo hablo con M., pero él lo ve a juego, o sea él está jugando, yo trato de hablar con él, no toques las cosas M.[...] a veces lo incentivó a que se pare conmigo y ayude a repetir, entonces el que ellos vean que M. también puede hacer las cosas y que es parte del grupo, y que no es M. el que siempre está aquí y que nada más está aquí [...] Es bueno, es bueno porque nos enseñan, o sea ellos vienen y nos enseñan y nos enseñan respecto a su condición[...] (Maestra de ingles)

Retomando la postura de educación inclusiva, notamos que se fomenta la interacción entre los alumnos bajo el respeto de los límites; decir que no es muy importante para el grupo. Aunque en las entrevistas se comenta que esta dinámica de respeto inició por la conducta de M, en el contexto del grupo esta limitante al mutuo acuerdo no es negociable.

Se mencionó por parte de las docentes las dificultades que se presentaron al principio en cuanto a la relación que tenían los demás compañeros del grupo respecto al niño con posible diagnóstico, así como las formas en las que intervinieron para poder concientizarlos sobre la situación y el cómo a raíz de esto lo comenzaron a aceptar más e, incluso, han habido intentos por incluirlo, aunque la

mayoría de las veces esto no se logra porque se menciona que a él le gusta más estar solo.

[...] tienen una línea de respeto y de entendimiento con sus propias características y de integrarlo cuando se puede, y cuando no, no pasa nada. Ya no están tan así... angustiados, molestos de: "ay no maestra, no quiso" "me vio feo" ¿no? porque ya saben cuál es su condición[...](Maestra de Educación Física)

[...] también los niños ayudan, o sea esa parte de que lo, pues lo hacen parte de no, en todo momento si ven que tiene una dificultad lo apoyan, tratan de y toleran mucho también porque, pues a veces cuando el niño ahora si que se aloca y que grite que: ¡no quiero! y se sale, todos lo tratan de cambiar ¡ven M.! y ¡Buenos días! y ¡ven te ayudo! y ¡así nos dijeron!. Entonces él se relaja, pero a veces sigue muy alterado [...]
(Maestra Titular)

[...] en el recreo, por ejemplo, si come con sus compañeros, pero no interactúa con ellos, o se si se siente como acompañado, pero no interactúa, o sea los niños se pueden parar, pero él se queda sentado comiendo, no es de pararse a jugar con ellos, ahí se queda y corre solo por el patio, pero los niños hasta eso, si se casan, si se molestan, pero intentan, de verdad intentan incluirlo, intentan ganarlo, intentan jalarlo, intentan que participe, si lo intentan, a veces él les responde con una sonrisa y a veces no, todo depende de cómo llegue también él[...] (Maestra de UDEEI)

En las observaciones que hicimos pudimos ver que algunos de sus compañeros se acercaron para ayudarlo con las tareas que le eran difíciles de realizar, también cuando lo necesitaba los compañeros le compartían material, como fue el caso que pudimos observar en la clase de la maestra titular. "M" se levantó de su lugar y fue hacia un adorno que previamente había realizado para quitarle el material que necesitaba para realizar su dulcero. La profesora se dio cuenta de esto y le preguntó la razón. Una vez que se supo, una de sus compañeras se ofreció a compartir su material. Asimismo, logramos ver como cuando él hacía sus cosas, tales como pararse y recorrer el salón gritando, sus compañeros lejos de tomarlo a mal ya lo veían como algo natural, de igual manera pudimos ver como sus compañeros trataban de integrarlo y ante su negativa estos procedían a solo alejarse.

En un inicio, las propuestas para una mejora de la educación consistía en integrar a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a escuelas regulares (aunque siguen en funcionamiento los CAM); ahora se pretende que las dinámicas regulares integren a las diversidades como parte de lo cotidiano, en

donde se reconocen diferencias no solo educativas y se fomenta el respeto de las mismas, así como se reconoce su participación y relevancia en el grupo.

Las docentes dentro de lo narrado por ellas comentaron lo difícil que es adaptar el entorno, desde fomentar valores específicos para que el niño con posible diagnóstico pueda convivir con toda la clase, hasta el adaptar los materiales en relación a lo que él pueda necesitar para realizar sus actividades en las diferentes clase y las diferentes estrategias que han utilizado para esto.

[...] Ha sido un trabajo de estar ahí haciéndoles conscientes a ellos de que deben de respetar la individualidad de M., y si lo tratan, por ejemplo, en el juego sí, se acercan, pero también otra cosa es que les digo: “no se acerquen tanto si él no quiere” [...]
(Maestra de Educación Física)

[...] tienes que adaptar materiales, tienes que pensar desde antes como diseñar y cómo adaptar ese material para él. eh, tienes que buscar los tiempos [...] *(Maestra de Inglés)*

[...] no trabajan igual y no le hablas igual, no te diriges igual a un niño que tiene TEA, a un niño que tiene discapacidad mental, a un niño que tiene problema de ceguera, a un niño que tiene problema de lenguaje o a un niño que no tiene ninguna condición, el trabajo no es el mismo, si lo incluyes, si lo involucras, pero no es el mismo trabajo [...] *(Maestra de UDEEI)*

Tal como las maestras lo mencionan, pudimos notar como el adecuar los materiales y las clases para un niño con posible diagnóstico de TEA era algo difícil, pues como ya se ha mencionado con anterioridad, el tener un grupo con hasta más de 25 integrantes es ya de por sí algo una labor pesado, el tener que poner atención a uno en específico es aún más difícil. Como pudimos ver durante las observaciones, todos los niños que están en el grupo requieren atención y todos están de acá para allá buscando la atención de las profesoras. Una de las clases donde pudimos notar algo así fue en la de Educación Física donde la maestra le ponía atención al niño con posible diagnóstico de TEA y le daba tareas para realizarlas, pero inmediatamente tenía que ver que los demás alumnos realizarán las tareas y si se requería darles otra actividad para que hicieran. Al hacer esto, el niño con posible diagnóstico se iba y volvía por su cuenta o en su caso se le tenía que llamar la atención. Una de nuestras compañeras realizó las actividades con el niño para que la maestra pudiera ponerle atención a los demás niños.

Por otro lado, como lo mencionaba la maestra de inglés, el educar el entorno es difícil, pues si bien se dieron indicaciones de evitar que estuviera en un lugar con mucho ruido o con algo que pueda alterarlo, esto es prácticamente imposible pues, por un lado, en el salón de clases hay más de veinte niños, en los patios de la escuela hay más niños en las clases de educación física, lo mismo que en el horario del recreo, por lo que aislar al niño de estos estímulos resulta en una tarea complicada.

Aun con todo lo anterior, las docentes han puesto de su parte para poder lograr que en medida de lo posible esto pueda llevarse a cabo sin excluir al niño con posible diagnóstico de TEA y que todos tengan las mismas oportunidades y realicen las mismas actividades.

Por último, cuando se les preguntó sobre su entendimiento acerca del maestro sombra, cada una de ellas contó lo que son desde su conocimiento y percepción. Las entrevistadas llegaron a la conclusión de que un maestro sombra es muy necesario para poder facilitar y mejorar el desempeño del niño con posible diagnóstico puesto que sus necesidades de aprendizaje no logran ser cubiertas por la cantidad de niños que comparten el mismo grupo.

[...]porque las sombras están todo el día con los niños y son prácticamente sus auxiliares y sus apoyos y están ahí al pendiente todo el día.[...] (Maestra de Educacion Fisica)

[...] si estuviera otra persona que hiciera ese apoyo, creo que habría un avance en M. y eso no nos exime de trabajar con él, al contrario, o sea sería un recurso adicional que aportaría beneficios a los dos.[...] (Maestra de Ingles)

[...] tengo la idea, porque en algún momento lo tuve yo con un alumnito que tuve en otra escuela, sé que es un maestro que está dentro del salón, con el niño, que no interrumpe al maestro, pero más bien dirige al niño, la maestra acaba de decir que haga esto, lo trae entre un momento del aquí y el ahora.[...] (Maestra de UDEEI)

En el transcurso de nuestra observación participante, al interactuar con M pudimos notar que con una persona que lo ayude a reintegrarse a las actividades grupales, dejó de correr lejos del grupo y pudo participar acorde a las normas y lograr los objetivos solicitados por las docentes. Sin embargo, esto no sucedía de

manera regular porque él continuaba, aparentemente, sin concentrarse en una actividad por completo, pero esto no quiere decir que no se estuviera concentrando, ya que en ocasiones no solo se aprende por medio de poner atención exclusivamente, también se hace por medio del movimiento del cuerpo u otras acciones, las cuales pudimos notar durante nuestra observación, pues si bien se iba a otros lados, después de un rato volvió para continuar con sus actividades, aunque en ocasiones si se le debía llamar la atención.

Podemos observar que las herramientas que proporciona la institución para brindar los servicios que propone, como son los filtros para la selección de personal docente carece de congruencia respecto a las exigencias del campo, puesto que no es necesario contar con capacitación para la atención de las diversidades infantiles que la institución abarca. Sin embargo las docentes mantienen una dinámica grupal en sus clases que coincide con los principios más básicos para fomentar una convivencia armónica y de respeto a las diferencias de las necesidades de los niños. Aunque reconocen que existen barreras que dificultan la atención que consideran podría mejorar, como lo son la falta de un diagnóstico en cuanto al caso de M o la falta de conocimiento y capacitación en concreto de NEE, también se mantienen con la actualización y un intercambio de propuestas pedagógicas a su alcance para la asistencia de casos específicos, tal como es en el caso presentado de M, ya que la percepción de sus capacidades son comparadas con las regulares, como al referirse a la atención que puede o no prestar en una actividad definida y el orden que sigue para realizarlas.

3.3 Docencia: Un espejo de la sociedad

En relación con el eje anterior, podemos rescatar cómo es que surge la creación de estrategias pedagógicas que se tienen dentro de modelos educativos para generar inclusión dentro de las aulas y espacios escolares. Ante ello, nos enfocamos aún más en la perspectiva docente, quien es parte fundamental para ejecutar dicha inclusión. El objetivo es conocer de manera más amplia las necesidades de M a partir de los testimonios de las docentes que se enfrentan a estas diversidades como de los recursos que utilizan para las clases.

El trabajo docente es una profesión de alto valor para las escuelas, los alumnos y padres de familia, pues el maestro toma el rol como sujeto de autoridad dentro del aula, así como también aquel sujeto que comparte su conocimiento con sus alumnos e incluso como apoyo en el aprendizaje de ellos. Con respecto al trabajo docente, Citlali Alguilar nos dice que “El trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificables” (1985: 88). Con ello entendemos que el trabajo docente no solo implica pararse frente al grupo e interactuar con sus alumnos para dar clases, no sólo es una guía de alumnos cuando estos lo requieren, sino que su trabajo conlleva otras actividades, como la participación en otras áreas dentro de la institución, llamase primaria, secundaria, preparatoria, entre otros. También es la participación activa con otros profesores, madres y padres de familia y directivos.

Con lo ya mencionado, Zambrano Rosa (2018) nos dice que para tener un buen proceso de transformación educativa y social, el rol del docente es de suma importancia ya que para promover una buena educación inclusiva, el docente debe ser un instrumento pedagógico y debe portar elementos que le ayuden tanto a él como a los alumnos a hacer frente a las diversas situaciones que se pueden presentar dentro del aula escolar.

De este modo, nos resulta importante tomar en cuenta no solamente la labor del docente, sino a él en particular como sujeto en construcción de su propia identidad profesional. Nos referimos a la manera en como desde los inicios de su formación como docente la o el profesor toma un papel que se llega a considerar importante no solamente a partir de su labor dentro del aula, sino también como actor social partícipe de la formación y desarrollo del alumnado.

En este caso, enfocándonos en niños diagnosticados con TEA para promover lo que conocemos como educación inclusiva, es importante destacar que la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. La identidad del docente “[...] requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.”

(Vaillant, 2007: 5). Para Rojas Belkis (2006) el perfil de un docente se puede dividir en diferentes puntos de demanda, de los cuales consideramos importantes para nuestro tema, los siguientes:

El primer punto que consideramos importante es que los docentes deben tener un pensamiento crítico y reflexivo, esto para facilitar las nuevas relaciones en donde todos aprenden de todos lo cual le brinda nuevas formas de enseñanza. El siguiente punto es introducir nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo crear fichas estrategias desde un pensamiento creativo para que la praxis educativa se convierta en una mezcla de reflexión intelectual, aventura lúdica y responsabilidad social. Como último punto entra la ética y la humildad, partiendo de que la ética es un elemento importante para la educación porque conlleva los valores que favorecen a los alumnos y a toda la comunidad escolar partiendo de una democracia individual y colectiva, entendiendo la segunda como la disposición de reconocer que no tiene siempre la razón o el conocimiento absoluto.

Para verificar que esto se lleva a cabo, Estrada L. (2013) en *El desempeño docente* plantea un conjunto de funciones que debe desenvolver el docente en función a su labor y de acuerdo a la evaluación que se le debe aplicar. Estas funciones consisten en los siguientes aspectos:

Función de diagnóstico	La evaluación debe describir el desempeño docente del profesor en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus aciertos y desaciertos.
Función instructiva	Las personas involucradas en dicho proceso se instruyen, aprenden del proceso de evaluación realizado, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje como profesionales de la docencia y como personas.
Función educativa	A partir del hecho de que el profesor conoce cómo es percibida su labor profesional por los directivos, colegas y alumnos, tiene la oportunidad de trazarse estrategias para erradicar las insuficiencias a él señaladas.

<p>Función desarrolladora</p>	<p>El docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño docente; y en consecuencia, reduce el temor a sus propios errores y límites; sino, que aprende de ellos, y adquiere una nueva actitud que le ayudará a ser más consciente de su trabajo.</p>
-------------------------------	---

Tabla Funciones del docente. Creada por Fernanda Alba; información recuperada de Importancia del desempeño docente (2013: 13 - 14)

Con base a estas funciones podemos hablar de lo descrito por Anzaldúa Raúl E.(2004) en “La docencia frente al espejo” ya que menciona que colocar al docente frente al espejo representa siempre un gran reto, ya que el espejo es capaz de mostrar ante sus ojos lo que son, lo que temen y lo que quieren ser. El autor en dicho libro busca llegar a una reflexión, dar lugar a la posibilidad de imaginar y construir lo que podrían llegar a ser. Se pregunta por el docente como sujeto, entre la identidad docente, sus imaginarios, sus deseos y los efectos de poder que todo ello produce en la relación maestro-alumno, más allá de los contenidos o de los saberes escolares.

Citando a Díaz-Barriga A. (2006) sobre lo que deben ofrecer los profesores, el autor refiere que el profesor debe intervenir en el fenómeno educativo desde diferentes enfoques, los cuales son a partir de una posición general en el proceso educativo, con el propósito de interpretar la realidad desde distintos abordajes teóricos y asumir el papel de facilitador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, deben conocer los contenidos curriculares; planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades e inclusión, diseñar materiales didácticos, elaborador de instrumentos de evaluación, asesor para padres, mentor o guía de colegas, así como desarrollar habilidades de pensamiento que faciliten la autonomía, la confianza y la iniciativa personal.

Los docentes son profesionales de la educación que deben estimular las capacidades intelectuales de cada uno de sus estudiantes, proveer aprendizajes significativos, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y científico. Asumiendo

así, según el autor, la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes las competencias que son necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y para la intervención a ella. Anzaldúa Raúl E. cita a (García, 1975: 67) argumentando que: "En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación" (2004: 81). Lo que nos presenta el autor es que en la escuela más que aprender contenidos, si bien sí son importantes, lo principal que aprendemos son las formas de relación con nosotros mismos, con los otros y con el saber mismo.

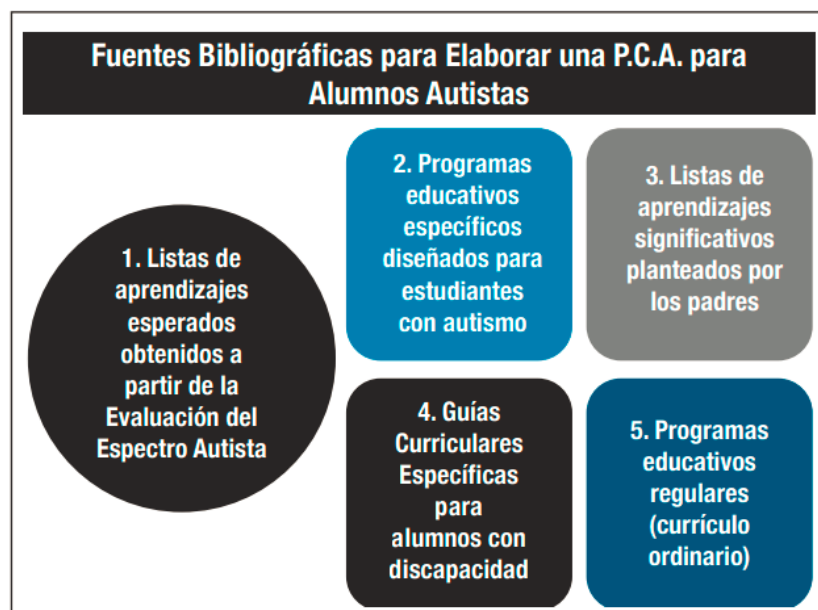
Tedesco, J. C. y E. Fanfani (2002) mencionan que no hay una educación igual para todos los contextos; la participación de los profesores debe invitar a descubrir qué sucede en él, quiénes participan, cómo lo hacen y qué recursos materiales e intelectuales utilizan. Con respecto a los niños diagnosticados con TEA, dentro de este enfoque en educación inclusiva, el docente debe de estar capacitado para actuar como un asesor y consultor de los diferentes aspectos de la vida del niño. El hecho de poder introducir en las escuelas una política y cultura de educación inclusiva crea cambios no solo en los roles de los cuerpos docentes, sino también marca una diferencia y responsabilidad dentro de la educación. Zambrano Rosa (2018) argumenta que estos cambios deberían de estar acompañados de un análisis previo con respecto a lo que son las creencias, actitudes y pensamientos de los involucrados a este proceso en educación inclusiva con el propósito de que sea promovida de la mejor manera posible.

Si bien la inclusión educativa dentro de las escuelas es importante, también lo es el tener en cuenta la labor del docente y su capacidad de cubrir las necesidades de cada alumno pues cada uno de ellos aprende de forma diferente por lo que es necesario el poner atención y poder seguir su progreso de manera individual:

Hablar de la "diversidad del alumnado" en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza, en definitiva, una enseñanza más individualizada. (Batanero, 2013:84)

En cuanto a el material para el docente en México se presenta en la página oficial de la SEP, específicamente en el apartado de Atención Educativa , la opción

denominada TEA y Otras condiciones en donde se coloca material de apoyo como *La atención educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (AGS)* en cuanto al TEA dicho documento reconoce que la expresión del diagnóstico varía de un caso a otro, así que no solo plantea alternativas para un posible diagnóstico, también a lo largo de la redacción se sugiere un trabajo integral y sobre todo de observación por parte del docente para el reconocimiento de habilidades, dificultades, etc, que puedan contribuir en la Propuesta Curricular Adaptada (P.C.A) para alumnos autistas.



Cuadro 3.4. Fuentes de información a considerar para elaborar una Propuesta Curricular Adaptada para estudiantes con autismo.

Recuperado de la página oficial de la S.E.P. de *La atención educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (AGS)* consultado 10 de sep. del 2022: 51.

Para considerar los factores y capacitación que se requieren en caso de aspirar al rol de ser docente, tomaremos como referencia la Convocatoria del proceso de admisión en educación básica, Ciclo 2022-2023 en donde se desglosan los requisitos para competir por el lugar como docentes titulares, docentes de educación física y docentes en la materia de inglés, especialistas UDEEI, entre otros,(cuyo trámite es gratuito en su totalidad). En primer lugar, acreditar estudios de licenciatura, cubrir con el perfil específico del área, disposición para cualquier centro de trabajo y ser ciudadano mexicano. (en caso de aspirar a la materia de inglés, contar con certificado CENNI). En un segundo momento, se tomarán en cuenta las plazas disponibles del servicio público educativo (al competir únicamente por plazas disponibles el proceso no asegura la asignación de una plaza permanente o

temporal a los participantes) y, en tercer lugar, las necesidades del mismo. Por último, la convocatoria toma en cuenta una valoración a partir del promedio obtenido en la carrera, formación pedagógica, experiencia docente, conocimientos y aptitudes.

Un apoyo para que el docente pueda cubrir las necesidades de cada alumno es con la ayuda de la asignación de un maestro sombra para el caso específico del niño con el trastorno. De acuerdo con Hernández (2015) un "maestro sombra" es la guía que tiene un niño para comunicarse con su maestra y compañeros, el cual debe realizar una modificación curricular a lo establecido por la SEP a fin de facilitar el aprendizaje del niño especial en la institución. Tiene el objetivo de brindar al niño con necesidades especiales herramientas y habilidades que lo ayuden a desenvolverse funcionalmente tanto en la escuela como en su familia o en la sociedad.

Esto se logra a partir de estrategias, métodos y técnicas dependiendo de las diferentes necesidades de cada niño, entre las cuales se busca fortalecer el área cognitiva, área de autocuidado, área conductual, área social y área emocional. Recibe dicho nombre por la acción particular que tienen en el salón de clase, dónde debe permanecer casi invisible para no influir en el ritmo de la clase en general, pero con la función de apoyar al niño con necesidades educativas especiales. El maestro sombra es el guía de dicho niño para apoyarlo en su formación y desarrollo integral, permaneciendo cerca del mismo todo el tiempo, de allí que se emplee el término "sombra" y en este caso, en un niño diagnosticado con TEA.

De igual manera, existen diversas técnicas que se pueden emplear dentro del salón de clases para trabajar en la inclusión y las cuales debe de promover el maestro sombra dentro del aula de clases en su labor de acompañamiento a un niño con diagnóstico de TEA, las cuales son:

- a) La extinción: funciona como una manera de no prestar atención a la conducta que se desea eliminar, tomando en cuenta que se puede emplear solo si esta no interrumpe la clase.
- b) DRO (refuerzo diferencial de otra conducta): se trata de reforzar una conducta deseada e ignorar una conducta disruptiva.

c) DRA (refuerzo diferencial de la conducta apropiada): en esta técnica se refuerza de forma exagerada la conducta deseada cuando se presenta.

d) DRI (refuerzo diferencial de la conducta incompatible): se trata de sugerir al niño una conducta aceptable que impide que continúe con la conducta no deseada.

e) Time Out: consiste en sacar al niño del aula cuando presenta una conducta que no es apropiada, puede ser un berrinche, el estar afuera lo ayuda a tranquilizarse y así poder organizarse de nuevo con la ayuda de la maestra sombra. Para así poder regresar a clases con una conducta adecuada dentro de las mismas.

(López Cifuentes M. 2011: 32)

Para que lo descrito anteriormente funcione, debe existir un vínculo de confianza entre; docente titular y maestro sombra; y maestro sombra y familia. Los primeros debido a que ambos deben identificar los motivadores y los medios adecuados que le permitan al niño desarrollarse en el espacio donde se encuentra.

El maestro sombra aparte de guiar al niño también debe apoyar, enseñar y orientar a los docentes titulares a cómo modificar y moldear los procesos a trabajar, mediante información y sugerencias, para realizar las evaluaciones, la inclusión del niño y alcanzar los mismos objetivos. El vínculo entre maestro sombra y familia por qué se debe ser consciente de las capacidades de sus hijos, recibiendo la ayuda y la orientación de la maestra sombra en las problemáticas que se están enfrentando para lograr la inclusión educativa que se busca.

Ahora, abordaremos la experiencia discursiva que los docentes compartieron con nosotros en las entrevistas sobre el porque decidieron ser docentes. Como pudimos ver Anzaldúa Raúl E. (2004) en “La docencia frente al espejo” nos menciona que el el docente como sujeto imagina lo que podrían llegar a ser, sus deseos y los efectos de poder que todo ello produce en el vínculo pedagógico. A lo que la profesora de inglés nos explica le gustaba mucho como enseñaban sus maestros de inglés, entró a la ESCA a aprender.

[...] lo que más me gusta creo que es los niños, ver como empiezan a aprender, el que a lo mejor un día anterior no sabían decir cosas y ahora intentan hacer una palabra, dos palabras, comunicarse entre ellos [...](maestra de Inglés)

Asimismo, la docente titular referente al imaginario y vínculo pedagógico mencionó que era docente para ayudar.

[...] me gusta ayudar a la gente, a las personas que tienen alguna necesidad, ah sobre todo en esa parte de que aprendan ¿no? porque hay tanto niño desprotegido que yo creo que pues lo que podamos aportar como docentes aunque sea poquito pues ayudar a ese niño ¿no?, apoyarlo de manera emocional o en el aprendizaje o lo que pueda eso es lo que me impulsó a estudiar la carrera de pedagogía.(maestra titular)

Partiendo de este discurso que involucra la trayectoria académica de la maestra titular, podemos ver que cada docente tuvo sus propias acreditaciones para llegar a serlo, ya que dependiendo de la asignatura impartida son los requisitos para ejercer. En el caso de la profesora de Inglés se debe contar con certificado CENNI (Certificación Nacional del Nivel del Idioma) nivel 12 o superior vigente y ser emitido por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DEGAIR), de la Secretaría de Educación Pública. A lo que nos comentó lo siguiente:

[...] Mi formación no es como docente, yo soy licenciada en contabilidad, [...]yo estaba terminando, eh, mi teacher, entonces salió la convocatoria, me enteré y dije es una muy buena posibilidad para que niños de escuelas públicas tengan las posibilidades que no tenían antes [...] (maestra de Inglés)

Mediante las observaciones realizadas, pudimos ver que influye mucho que la capacitación de la maestra de inglés sea como contadora. Ya que pudimos notar deficiencias a nivel pedagógico sobre el grupo, el cual solía no hacer caso a las indicaciones que daba la maestra. Solicitó que cinco alumnos repartieran el material al resto de sus compañeros, pero esto no salió bien, ya que los niños y niñas empezaron a gritar que a ellos no les habían entregado, así que puso los materiales en el escritorio para que fueran a recoger lo faltante, a lo que los niños y niñas se paraban y, a pesar de las instrucciones de sentarse, no hacían caso. La voz de la docente es de tono bajo, por lo cual creemos que pasaba desapercibida y al terminar la clase ella tuvo que levantar la basura y acomodar el salón. Tenemos que pensar en la posibilidad de que esto sea recurrente en su práctica docente.

Por otro lado, en el caso de la maestra de UDEEI nos dijo que en el certificado de la UAM aparecía que había estudiado Psicología Educativa, gracias a eso había logrado ejercer como docente titular pero en una escuela privada.

[...] yo estuve trabajando en primera instancia como maestra titular, pero jamás me podían poner en lista de SEP, porque el currículum de la UAM no empata con el currículum de la SEP [...] (Maestra UDEEI)

Como pudimos ver en la Convocatoria del proceso de admisión en educación básica, Ciclo 2022-2023, la interlocutora sí podía ejercer como docente ante la SEP pero formando parte del grupo de UDEEI, el cual brinda herramientas y apoyo a niños con necesidades especiales. Dicha convocatoria pone como requisito la Licenciatura en Psicología Educativa; con la cual contaba la docente, Educación Especial o Educación inclusiva.

Ante la narrativa de nuestras entrevistadas, hemos notado que aparte cumplir con los requisitos de la SEP, otro de los principales obstáculos de su formación docente fueron en torno a la capacitación para manejar casos de alumnos con necesidades educativas especiales en grupos numerosos, así como es necesaria la capacitación institucional que explican, no han recibido...

[...] los niños quieren de la atención y a veces trato de estar con él pero también los demás piden que también les apoyen, entonces eso es un desafío en cada clase, porque tengo que organizar yo los tiempos que le asignó a M y los tiempos que le asignó a la clase, pues si cada clase es un reto. [...] (Maestra de Ingles)

[...] a veces no me da la vida porque si tengo muchos niños con situaciones diferentes pero trato de acercarme, platicar, de que tengan la confianza de decirme las cosas y de hacer material para cada uno de los niños.[...](Maestra Titular)

De acuerdo con las entrevistas, uno de los motivos por los cuales no han recibido dicha capacitación o las herramientas necesarias para trabajar dentro del aula de clases es que se considera que la SEP tiene muy olvidada el área de educación especial y la mayoría de niños que conforman el alumnado pueden llegar a tener problemas de aprendizaje, enfermedades crónicas o de conducta, situaciones ante las cuales los docentes necesitan mayor información y conocimiento para poder trabajar de manera más eficiente y adecuada con aquellos alumnos que lo requieren. Sin embargo, no se les ha brindado.

[...] somos de la dirección más olvidada de SEP, la dirección de educación especial es una de las más olvidadas [...] (Maestra UDEEI)

[...] no es como que a cada rato nos están ofertando ese tipo de cursos no. O cuando los queremos tomar ya no hay espacio porque hay muy poquito [...] (Maestra Titular)

La maestra de UDEEI comenta que es la única maestra de Educación Especial en la institución para atender a 23 alumnos que tienen necesidades especiales, al menos en lista. Se trata de una cifra máxima admitida por la SEP. Pero esto no es así de acuerdo con la interlocutora. Ella comenta que es necesaria para la escuela completa, aumentando aún más su trabajo, también debe realizar reportes de cada niño en lista sobre lo visto en cada sesión y notas específicas del caso. Algo desconcertante es que debe lograr cumplir sus objetivos con cada alumno en un lapso de cuatro horas y media diarias, por lo que con el caso específico de "M" trata de estar una hora, dos o tres veces a la semana. Aun así, sin el apoyo de un equipo de trabajo esto se vuelve una carga excesiva.

Ante dichas situaciones, comentan que las prácticas y estrategias de enseñanza varían de acuerdo a las necesidades de los alumnos, es por esto que las adaptaciones curriculares son necesarias constantemente, aunque no se limitan con el alumno con un posible diagnóstico; mantienen dichas adaptaciones acordes a las necesidades de los alumnos.

[...] a los demás niños les hago exámenes, considero sus asistencias, sus faltas y veo obviamente el desempeño que tienen sobre una materia estándar, pero a él no, él tiene que tener otras habilidades [...] yo lo evaluo con respecto a sus capacidades, no lo puedo medir conforme a los demás porque no lo va a hacer como ellos por sus mismas características [...] (Maestra de Educación Física)

[...] incrementa la forma como evaluar, porque no lo evalúas igual, a pesar de que todavía tienes que buscar la forma de evaluarlos no son iguales, en estos casos particulares todavía es una forma más específica de revisar. [...] (Maestra de Ingles)

Durante la observación en la clase de la maestra titular pudimos ver cómo desempeña su trabajo docente y como lleva a cabo sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. La primera interrogante que nos surgió fue, ¿Cómo trabajar de manera efectiva con un grupo de 17 alumnos después de haber tenido una clase de Educación Física? Esto por las actividades realizadas previamente como correr, gritar y brincar. En un primer momento, los formó para ir juntos al salón, les dijo que iban a terminar su actividad, para poder escribir la tarea y posteriormente pasar a una manualidad. Les mencionó que tenía boletos para el cine, que se los daría

terminando la clase, que le avisaran para que no se le olvide. A esto, los niños gritaron de emoción pero de inmediato tomaron su lugar para poder escribir el dictado que hará la maestra. La docente camina entre los pasillos mientras repite aproximadamente tres veces la palabra que ellos deben anotar, mientras la escriben ella va revisando que todos estén anotando la tarea. Al terminar de dictar les dice que el salón está medio cochino que si no les da pena, así que los niños y las niñas comienzan a levantar papeles del piso. Como se había mencionado, iban a continuar con su manualidad navideña, cada quien fue por su material, regresaron a su lugar y la maestra puso música navideña en la bocina.

Referente a esto nos llama la atención como pequeñas cosas como el poner música, el tono de la voz, el orden de las actividades, influyen para una mejor ejecución de la enseñanza respecto al grupo. Lamentablemente, no es igual para el caso específico de “M”, ya que en el momento en que la maestra titular le preguntó si le ayudaba a realizar su manualidad él le gritó que no. Previamente “M” no realizó la actividad del dictado debido a que el tiene un cuaderno especial con actividades diferentes justificadas por la psicóloga y autorizadas por la madre.

Otro limitante que las docentes mencionan para poder brindar un mayor apoyo a sus alumnos es que hay barreras externas que afrontan los niños más allá de lo que hay dentro del aula y que ellas como docentes muchas veces deben de identificar, tales como el contexto escolar, social, familiar y económico. Ellas buscan herramientas para poder ayudarlos, realizar sus planeaciones y que los niños de verdad aprendan. Explican que es necesaria la constancia y el repaso de lo que ellas les enseñan y que debe de ser reforzado por los padres de familia, situación que muy pocas veces se logra ya que, como se llegó a hacer mención, los padres en ocasiones no pueden estar muy presentes por falta de tiempo o simplemente no le dan importancia, así como tampoco consideran relevantes algunas materias.

[...] No sé con quién se tiene que trabajar más o se lidia más, si con los niños o los papás, pero yo he dicho en estos momentos con los papás, es muy difícil admitirlo, entenderlo y saber cómo apoyarlo [...] si el niño no trabaja en casa y si no se ve apoyado en casa lo va a olvidar [...] (Maestra UDEEI)

[...] lo que no me gusta, a veces es la burocracia que hay en la escuela y a veces los padres complican un poco el trabajo, en lugar de facilitar lo complican, no hay mucho apoyo. [...]
(Maestra de Ingles)

La disposición de los docentes para poder implementar estrategias de aprendizaje y mantenerse informados ante los diagnósticos es notorio, ya que de manera externa buscan los apoyos que la institución no les brinda, pero consideran que sí es necesario el apoyo de los padres, ya que en educación básica a partir de la pandemia la SEP no les permite reprobar a ningún estudiante y reflejan el conflicto que eso tiene dentro de la educación porque han notado que los alumnos pueden avanzar hasta el último año de primaria sin aprender a escribir y leer.

[...] Tuve que buscar yo, solicitar que me dieran también un apoyo en dirección o que buscara especialistas para que me dijeran que hacer, o las maestras de UDEEI, psicólogas educativas, todo, apoyarme en ellas para realizar las actividades con los pequeños [...]
(Maestra Titular)

[...] Para que la SEP te de permiso de reprobar a un niño tienes que meter evidencia, tras evidencia, tras evidencia y entre esas evidencias una dispensa de edad, para que SEP se dé cuenta que el niño a pesar de tener once años mentalmente tiene nueve, por eso no ha adquirido el aprendizaje que se necesita para poder estar en sexto [...] (Maestra UDEEI)

Entre los testimonios es común la mención de la capacidad docente para percibir, de acuerdo a su área, habilidades específicas y diferenciadas entre los alumnos y en concreto en el caso del posible diagnóstico. Expresan dificultades para encontrar herramientas, si no hay un diagnóstico que los guíe en su búsqueda; aunque muestran una disposición a la comunicación para un mejor desarrollo de las capacidades individuales del alumno con posible diagnóstico, consideran un obstáculo la intervención de la madre ante los criterios de evaluación y la limitación de contenidos generales que solicitó. Sin embargo, coinciden en recurrir a estrategias para mantener la atención del alumno mediante el contacto físico, como por ejemplo, el tomarlo de la mano.

[...] ahorita ya socializa el niño un poquito más, pero hay en otras cosas en las que yo he visto un retroceso [...] yo lo tenía aquí sentado aquí conmigo y entonces el niño se sentía muy cercano [...] me tomaba de la mano y trabajaba porque no habla pero a veces cuando le preguntas responde. [...] (Maestra Titular)

Finalmente, se puede resaltar el hecho de que trabajan de manera colaborativa entre docentes para poder brindar mejores herramientas y resultados ante el posible diagnóstico del niño, que a pesar de que no sea un diagnóstico específico y concreto, buscan la manera de poder implementar nuevas estrategias de aprendizaje, entre lo que les funciona a algunos y lo que no a otros. Dichas características se hablan a mayor detalle en las siguientes codificaciones.

[...] las maestras siempre están dispuestas, aquí siempre que pido apoyo o ellas mismas estamos todas en plan de apoyo [...] (Maestra Titular)

Es con este eje temático que concluimos nuestro apartado de análisis, en donde encontramos una necesidad reconocida por los docentes de una constante actualización y capacitación para la atención de los alumnos en general, puesto que la sensibilización del alumnado a las necesidades de los demás y las propias requiere de conocimientos más extensos que los abordados en las carreras previas a las exigencias del campo y la labor docente. Observamos que una de las barreras que más perjudica, es la demanda de grupos tan extensos para la atención de un solo docente o en el caso de UDEEI un solo especialista para la atención de toda una comunidad escolar, aunque solo se le permita abordar 23 casos por plantel, limita la asistencia para algunos alumnos.

Pese a las condiciones que la Institución brinda a las docentes, estas continúan con su labor y en búsqueda de estrategias para el fomento de una cultura inclusiva, de las cuales destacamos la comunicación entre docentes que, si bien no es la atención integral que se propone, es una herramienta funcional para este grupo de docentes y la más retroactiva puesto que les permite desde los diversos enfoques de sus carreras, integrar y reconocer tanto estrategias como necesidades de los alumnos.

Las diferencias entre las clases más dinámicas como lo es la clase de educación física y la clase de la docente titular como la más frecuente, encuentran pautas comunes como permitir en M el movimiento constante y el fomento a la expresión de sus necesidades. Dicho así, al basarnos en lo que teóricamente se conoce como Educación Inclusiva, no consideramos que la escuela brinde dicha inclusión educativa, ni siquiera al especificar esta educación en casos con diagnósticos de TEA, sin embargo la cultura inclusiva es un concepto sensibilizador

que entendemos, las docentes fomentan en sus grupos pese a la falta de capacitación y sobre todo por la búsqueda de herramientas para lograr una convivencia regular en el grupo.

3.4 Cultura Inclusiva: Los colores infinitos

Si bien, nosotros podemos observar que dentro de la escuela primaria M.E.S existe una cultura inclusiva que está siendo fomentada por un equipo docente que muestra una preocupación y le da importancia a lo que se presenta en sus aulas de clase. Dicho así, al tener un acercamiento con la teoría y nuestra intervención, hemos decidido implementar un concepto sensibilizador que hace referencia a las prácticas y estrategias implementadas por las docentes y su trabajo.

Con cultura inclusiva nos referimos a aquellos valores que la profesoras fomentan en sus clases de manera indirecta, ya que al escuchar sus discursos, rescatamos, que adecuan sus clases de acuerdo a las necesidades que expresa cada alumno, así como también la comunicación que se ha establecido entre las docentes, para poder tener una dinámica de clase que les permita trabajar de manera más apta con el niño con posible diagnóstico de TEA. Algunas de estas prácticas son los avances y áreas de oportunidad que se tienen con el grupo y el caso en específico, por ejemplo:

[...] Todas las clases yo debo buscar la forma de otra vez a traer a M a mi trabajo, a lo que estamos haciendo y es super complicado, es lo más desafiante y cada clase es un desafío, porque lo que me funciono la clase pasada esta clase ya no funciono, ya a M eso no le llama la atención, M está en otra cosa y que los demás alumnos entiendan la situación de M, a veces es un poco complicado. [...] (Maestra de Inglés)

Por otro lado, nos compartieron aquellas prácticas que han implementado con sus alumnos, entre estas se encuentra la manera de interacción que tiene con ellos y con M al realizar las actividades en las diferentes clases, como por ejemplo; la profesora de inglés nos comentaba que incluía a M con sus compañeros poniendo actividades para que M ayudara a sus compañeros con la pronunciación de inglés ya que el niño con posible diagnóstico destacaba en esta actividad. Con la profesora de educación física, nos mencionó que tenía una dinámica, la cual pudimos observar y esta constaba de incluir al niño con posible TEA a ayudarla a organizar los

materiales y repartirlos a sus compañeros con el fin de que interactuara con ellos y formará parte de las actividades.

[...] Ha sido un trabajo de estar ahí haciéndoles conscientes a ellos de que deben de respetar la individualidad de M., y si lo tratan, por ejemplo, en el juego sí, se acercan, pero también otra cosa es que les digo: “no se acerquen tanto si él no quiere” [...]
(Maestra de Educación Física)

Ahora bien, la relación de M con sus compañeros de clase, siempre fue a partir del respeto inculcado por las docentes, o incluso en la interacción que tuvieron sus compañeros con el niño con posible TEA. Rescatamos que a partir de lo que los docentes mencionaron en cada entrevista, expresaron que no solo los profesores fomentan valores inclusivos sino también los compañeros de clases, entre ellos reconocen y acompañan sus diferencias, las utilizan para relacionarse entre sí y son conscientes de las estrategias que utilizan los docentes de acuerdo a esto.

[...] se habló con ellos de la situación especial que tiene M, que hay que ser empáticos, que hay que apoyarlo y la verdad que los niños ya no tienen ninguna situación, al principio sí. [...]
(Maestra Titular)

[...] yo siempre hablo con ellos, les digo, cada quien es diferente, cada quien es distinto y eso no te hace ser exclusivo de la persona, tienes que aprender a aceptar las diferencias [...]
(Maestra de UDEEI)

Finalmente, por un lado, pese a las limitaciones administrativas como la falta de cursos, talleres que brinden información sobre inclusión educativa, necesidades de educación especial o como las instalaciones adecuadas y especialistas que asisten y asesoran al personal en general; las docentes han mostrado disposición a la actualización y al aprendizaje constante de estrategias que contribuyan a la mejora de las técnicas de enseñanza-aprendizaje y convivencia. Por otro lado, la falta de conocimiento acerca de sobre lo que es el Trastorno del Espectro Autista marcó en un inicio muchas limitaciones en las docentes para poder empezar a trabajar con M; para poder darle un seguimiento adaptado a sus necesidades, les fue necesario buscar información a partir de distintos recursos, ya fuera a partir de medios audiovisuales que hayan sido recomendados por terceras personas que

hayan estado familiarizadas con lo que es el TEA, o por medio de bibliografía electrónica que han consultado. Sin embargo, en el transcurso de su convivencia escolar con M, han notado el espectro que tiene en comparación con otros casos y entienden que puede ser distinto en cada diagnóstico, pero como se ha comentado, resaltan la idea de que debe tener un adecuado diagnóstico y una propia medicación la cual les pueda ayudar a orientarse de mejor manera con M.

En conclusión, el objetivo de usar un concepto sensibilizador es para señalar las prácticas y estrategias que llevan a cabo las profesoras en la primaria. Si bien no empatan con la teoría de inclusión educativa, nos resulta importante no quedarnos con lo que no hacen, sino destacar lo que sí hacen, para que lo hacen y cómo lo hacen.

Cómo vimos, la SEP estipula que no debe existir exclusión, pero también ofrecen una estructura y una propuesta educativa homogénea. Cuando algún alumno no se ajusta a los parámetros se va quedando en el camino, lo que acrecienta en muchos casos el rezago educativo, el desinterés por el aprendizaje e incluso la deserción escolar. Pero para las docentes entrevistadas resulta relevante atender la diversidad de su alumnado, junto con los directivos de la primaria crean estrategias no solo para "M", sino para cada uno de los niños con NEE que pueden encontrarse dentro del aula. Lograrlo, no es una tarea sencilla para las profesoras porque no solo se trata de que ellas quieran o no realizar prácticas inclusivas, también se enfrentan a políticas y administración de la escuela, planes de estudio expedidos por la SEP y en el caso particular de "M" se enfrentan a una atención al trastorno sin la certeza del diagnóstico y el conocimiento de cómo atenderlo.

Cada una de las docentes tuvo herramientas de información distintas ante el posible caso de TEA, ya que la institución y la secretaria no les brinda esa capacitación se vieron con la necesidad de consultar cursos extra curriculares, documentales y a su vez trataron de compartir sus conocimientos con las demás docentes para tener una información más completa para poder sobrellevar el posible caso.

Resulta contradictorio como la educación inclusiva tiene por bandera los derechos humanos y la equidad debido a la defensa que realiza de los alumnos más vulnerables y por otro lado va desfasado de la cultura, no atiende a la población que necesita conocer del tema, no brinda las herramientas para que dicha inclusión se lleve a cabo. Son las docentes y los directivos de la escuela quienes intentan construir un sistema de valores y creencias que apoyen las cualidades y las necesidades de cada uno y de los 23 estudiantes por salón y por docente que hay en la comunidad escolar.

Con base en la evidencia se concluye que los docentes con sus relatos nos permitieron conocer la realidad que se vive en la educación escolarizada. No basta con querer hacer las cosas porque crees que es mejor para tu trabajo docente, sino, todo depende de la institución y la secretaria para planear cómo se llevará a cabo la educación en nuestro país. La renovación constante de la práctica pedagógica debe ir de la mano con las demandas de aprendizaje, es evidente que se requiere una modificación sustancial en el proceso de la implementación de la inclusión educativa y plantear estrategias y cursos que permitan el desarrollo de éste proceso.

Es evidente que la formación pedagógica del docente conlleva mucha importancia, su intervención en la práctica educativa demanda sentido crítico, reflexión, imaginación y creatividad para satisfacer las nuevas necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, y asumir el papel de facilitador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos. Sumado a esto también el docente debe asumir un desempeño que va más allá de la actividad en el aula, la labor de los profesores se ha vuelto cada vez más compleja y desafiante, demandante de nuevas formas de aprender y de enseñar.

4. Reflexiones

El poder empezar a promover una cultura inclusiva requiere de un trabajo colaborativo muy importante dentro de la sociedad, en el caso de nuestra investigación, desde una institución pública que es parte de la formación de los sujetos y medio por el cual estos mismos se empiezan a integrar a la sociedad. Es ahí cuando nos interrogamos en el proceso de nuestra investigación ¿qué pasa con aquellos alumnos que requieren de necesidades especiales y mayor apoyo para que puedan obtener una educación regular? No es una tarea fácil y como se comentó anteriormente, requiere de un trabajo colaborativo en el cual todos sean partícipes de ello; no solamente se puede llegar a tomar iniciativa de fomentar la cultura inclusiva en las escuelas por una disposición o motivación de las personas, sino que requiere todo un trabajo que se debe de tomar desde la raíz, desde los programas educativos implementados por la SEP y poder crear buenas estrategias incluso para la difusión y capacitación adecuada a docentes para que ellos puedan trabajar y mejorar sus prácticas inclusivas.

En el caso como el de M, con un posible diagnóstico de TEA, pudimos explorar y observar cómo es que las docentes han realizado un buen trabajo adaptando sus clases a las necesidades del alumno, aún cuando la mayoría ha expresado que no ha recibido una capacitación propia de la misma institución. Al ser un caso particular de TEA, en un inicio se ha planteado el desconocimiento que se tenía sobre lo que era el trastorno y las características que este involucra. Si bien, nosotros como investigadores sabemos gracias a nuestro abordaje teórico que dentro del diagnóstico existe lo que es el espectro y que este mismo representa la variación que puede haber entre un caso u otro de TEA, las docentes y administrativos de la institución al no tener una evaluación concreta o precisa, la cuál les pueda indicar las pautas que tiene M en su diagnóstico, lo han tenido que descubrir conforme el acercamiento con el alumno y adaptar sus prácticas con lo que observan y comparten entre compañeras docentes, parte de lo que podríamos reconocer como trabajo colaborativo para inculcar dicha inclusión.

Si bien, la SEP ha implementado un Plan de Acción para el Fortalecimiento de la Educación Inclusiva en donde se busca evadir toda exclusión, podemos notar

que al menos en el caso de la escuela primaria en la que pudimos explorar cómo se lleva a cabo la educación inclusiva se puede considerar que sí se lleva a cabo, pero por medio de estrategias que ellos han implementado y creado. Si bien dicho Plan fue publicado desde el año 2005, desconocemos si en otras instituciones públicas es reconocido y llevado a cabo de la manera en que nosotros como investigadores lo pudimos observar en M.E.S.

Dicho así, el tener que abordar el trabajo docente y sus prácticas inclusivas, nos llevó a poder reconocer de mejor manera el importante labor que tiene el docente dentro y fuera del aula, así como los obstáculos que tienen como profesionistas de la educación, desde su formación hasta llevar sus estrategias al aula de clases. Todas han tenido una distinta preparación que las ha llevado a poder impartir clases en la escuela primaria M.E.S, las cuales son válidas y de gran reconocimiento, ya que implica una trayectoria y objetivos en común, sin embargo, al ser docente hay muchas cosas a considerar para poder formar una planeación para las clases, como en el caso del posible diagnóstico de M. Otro punto a considerar dentro de la institución, son los espacios con los que se cuentan para trabajar con el alumno; cada docente ha tenido su área de trabajo las cuales han implementado diferentes estrategias y diferentes maneras de permitir que M se desenvuelva dentro de la clase.

Algo que observamos que es de ayuda para M, es la presencia de un maestro sombra, si bien la institución no cuenta con alguno, en nuestro acercamiento con el alumno, pudimos intervenir dentro de algunas clases y la manera en la que se trabajó con él fue no solo satisfactoria para nosotros, sino que reafirma la opinión docente de que es necesario que M tenga una sombra la cual lo guíe a poder tener una educación más enfocada a sus necesidades. Sabemos que la escuela primaria cuenta con la maestra de UDEEI, sin embargo, se considera esencial tomar en cuenta que M no es el único caso que necesita de esa atención y evaluación, sino que hay más alumnos, no solamente en su grupo de segundo año, que necesitan de este apoyo.

Uno de los obstáculos que se encontraron dentro de la institución y en nuestra investigación, fue el desconocimiento que se tiene del diagnóstico. Ante ello,

no pudimos explorar de la manera en la que nos hubiera gustado sobre el caso de M, ya que al ser considerado como un posible diagnóstico, marca una limitante entre lo que se puede suponer y lo que realmente se nos muestra. Es decir, el que en nuestra investigación lo llegamos a estipular como un caso de TEA, sería no tomar en cuenta la posición de la madre de M, con quien no pudimos tener un acercamiento o comunicación, debido a que en primer lugar, nuestra investigación está enfocada en el trabajo docente y segundo, lo que se nos ha comentado en las entrevistas es que la madre de M aún está en este proceso de valoración de su hijo y de búsqueda de ayuda con otros especialistas que le puedan dar más respuestas, es por ello que se indica como un posible caso de TEA por las características que el alumno ha presentado y las evaluaciones que se le ha hecho dentro y fuera de la institución. Sin embargo, esto podría dar paso a una nueva línea de investigación, ya que consideramos que para fomentar una cultura inclusiva, aún dentro de una institución educativa, también es importante tomar en cuenta todos los actores sociales, en este caso, la familia y demás especialistas.

Esto nos lleva no solamente a tener un trabajo colaborativo desde la familia y docentes, sino que también tomamos a consideración el alumnado, quienes al igual que todos, son elemento importante dentro de la vinculación y las relaciones sociales que tiene M. En el proceso de nuestro acercamiento con la escuela primaria, pudimos observar y reflexionar sobre cómo es que no solamente las prácticas inclusivas son consideradas a partir de los casos que requieren una educación especial, sino también tomar en cuenta al resto del alumnado. Al ser un aula con alumnos de segundo año de primaria, como bien lo comentaron las docentes en las entrevistas, les es desconocido lo que es el TEA y el tener que sensibilizar y hacerles reconocer que hay niños con distintas necesidades, es un trabajo que el docente también pone en marcha y que se puede ir inculcando desde el hogar. ¿Cómo lograr dicho conocimiento? Nuestra acción participativa tuvo el objetivo de poder empezar a inculcar dicho conocimiento, si bien lo englobamos a lo que es el TEA, sabemos que dentro de la escuela primaria hay más casos con los cuales se trabajan y se busca dar este apoyo que realizan.

Hay buenas estrategias que generan inclusión desde estos espacios educativos, sin embargo, si nos enfocamos en la educación inclusiva a partir de

varios ámbitos, falta mucho que abarcar y sobre todo, empezar a visibilizar dicha problemática, el cual requiere un gran esfuerzo dentro de esta labor, dedicación, prácticas, profesionalismo, estrategias, entre otros elementos.

5. Anexos

Entrevistas

ENTREVISTA #1

- **Entrevistadora:** Diana Dorantes
- **Entrevistada:** Profesora de Educación Física
- **Duración:** 45 min. aprox.
- **Fecha:** 15 de noviembre de 2022
- **Lugar:** Dirección de la Escuela Primaria

El día miércoles 15 de noviembre del 2022, se realizó una entrevista a la profesora de Educación Física en la dirección de la Escuela Primaria a las 12:30 pm, el cual hubo un entrevistador a cargo quien fue Diana Dorantes y 3 espectadores conformado por Vanessa Elguera, Fernanda Alverdin y Rafael Hernandez. La primera parte de la entrevista no puede ser grabada porque no encontrábamos el momento oportuno para solicitar el consentimiento de la profesora.

En la primera parte de la entrevista que no se pudo grabar preguntamos sobre algunas pre-nociones que tenía acerca del TEA, la primera pregunta que se le realizó a la docente fue; ¿Había tenido ocasión de recibir formación sobre trastornos del espectro autista en cursos, jornadas u otros medios de formación?, ante esta pregunta, la profesora nos contestó que sí había tomado cursos de formación para poder tener conocimiento de educación inclusiva, no específicamente con niños diagnosticados con TEA, pero si con niño con otro tipo de diagnóstico, nos comentó los lugares en los que tomó cursos y nos habló de su especialidad como profesora de natación y las experiencias que ha tenido cuando en su clase se incorpora un niño ya sea con un diagnóstico de TEA u otro diagnóstico.

Posterior a ello se pudo realizar la interrupción para poder solicitar el consentimiento para hacer una audiogravación.

[Inicio del primer audio]

[Docente] [...] Le di el color azul a "M", agarra el bote, se echa a correr y empieza a aventarlo, hoy si de plano no quiso hacer caso y lo deje, porque finalmente también él tiene que sacar y liberar toda su energía, entonces cuando esta así de alterado, lo dejo, nada mas cuidado que no se caiga, porque se puede lastimar y mientras sigo dándole indicaciones a los demás, pero cuando veo que ya se calma le digo: "oye "M", a ver, vente, no debes de estar solito, ven, ayúdame" y ya empieza a hacer las actividades junto conmigo, o le doy la mano, lo hacemos juntos o los dos hacemos el ejercicio, y es así como se va integrando. Ya cuando es un trabajo en equipo, siempre trato de agarrarlo de la mano y le digo: "vamos a hacer una rueda" porque si no él tiende a empujar, a jalar o a lastimar a los otros chicos e inconscientemente porque tiene más fuerza y porque no controla mucho sus movimientos, algunos si los hace muy conscientes, pero otros no, entonces tengo que cuidar mucho que no lastime a otros, entonces siempre lo traigo de la mano y hacemos alguna actividad, algún juego, se integra tantito, ah perfecto "hazte para acá", y él vuelve como que a su mundo, le doy su material y él trabaja. Es así como lo he trabajado con él específicamente, porque no sigue indicaciones así tal cual como otros niños. Hoy por ejemplo si le dije: "oye, esto..." y él: "¡No!" y yo me quede de "¡Ah caray!" nunca me había dicho que no, pero hoy sí me dijo que no y yo de "okay" y pues venía como que muy alterado, y rompió el material, y el material con el que trabaja lo aventó y lo rompió, así que siguió y siguió de desobediente. Les dije después al grupo: "vámonos, agarren su agua" y él estaba de: "no quiero ir al salón" y yo de "hijole, qué crees, que sí te vas a ir a tu salón" y él: "¡No quiero!" así que le dije: "no, pero si no te pregunté, mira como dejaste mi material, lo rompiste y eso yo no te lo pedí, no

te pedí que rompieras el material”, ah y estaba de “pero yo quería..” “Ok, sí, yo también, pero qué crees, que eso yo no te lo pedí, y eso es feo. Recoge el material como te pedí, sino no vas a poder salir a jugar”, y “M” es súper inteligente, pero si hay que ponerle límites porque sino se va y hay días que sí está muy tranquilo y sin regañarlo, es de: “oye, yo si me voy a ir a jugar y no te voy a dejar salir al patio, me pone muy triste eso”; él es... entiende mucho la cuestión de las emociones, entonces si le dices “estoy triste” “estoy enojado” es como que dice “¡Chin!”, es muy empático en eso, entonces le dije “estoy muy triste ahorita contigo porque rompiste el material y ya no voy a tener material para la siguiente clase”; “pero Miss, es que yo estoy triste, quiero llorar” y le dije “sí, yo también quiero llorar porque tú rompiste mi material” y solito lo empezó a guardar, solito se fue a su salón y ahorita que fui a su salón me dijo: “¿Entonces si voy a poder trabajar contigo en el patio?” y le respondí: “si te portas bien toda la semana...” porque yo nada más le doy clases una vez a la semana, entonces fue de: “si te portas bien, podrás salir, pero ahorita estoy triste” y ya, porque también tiene que entender que no es nada más lo que quiere y además es un niño inteligente, entonces yo sí le pongo muchos límites en ese sentido. Si lo entiendo y entiendo su condición, pero también tiene que entender que no puede hacer lo que quiere y es así como lo voy manejando ¿no? Como un estira y afloja, de repente lo cacho más y estoy más tiempo con él y hay veces que la actividad o los chicos requieren otra dinámica, pero cuando tengo que tener mucha atención a los de acá ya le cambió la dinámica y el material, entonces es eso, básicamente es como trabajamos en la clase de Educación Física, porque si, él tiende mucho a agarrar material y aventárselo a sus compañeros, entonces aunque ya no lo ha hecho, si tengo que estar muy pendiente de todos los cambios que él va teniendo y depende mucho de cómo ande su humor porque depende de cómo anda su día y no sé si tengo que ver *[inaudible]* de sus medicamentos y todo, que ya sé que trabaja perfecto y parece un niño más de la clase y hay días que no, hay días como hoy que se porta de esta manera, entonces eso es como él funciona en la clase de Educación Física. *[inaudible]*

[Finaliza el primer audio]

[Inicio del segundo audio]

[Diana] ¿Y cómo fue esa primera experiencia al trabajar con un niño con TEA?

[Docente] ¿Desde que empecé con ellos? bueno, primero es shock, porque no sabes no conoces, no sabes cuales son sus alcances, que puedes y que no puedes hacer, ¿hasta donde no? sobre todo porque mi especialidad no es esa. Entonces si primero fue de ¡Ay ahora que hago! obviamente entonces acudo a la capacitación, empiezo a estudiar el tema, empiezo a tomar algunos cursos extra y ya empiezo, bueno, puedo hacer eso, puedo hacer el otro, estos niños trabajan mejor de esta forma, estos niños de esta forma ¿no? y ya entonces la verdad es que lo que más me ha dado ha sido la práctica, o sea la experiencia vivida porque cuando lees libros, lees unas cosas, pero cuando en realidad los niños actúan bien diferente y cada caso actúa muy diferente, aunque sea el mismo trastorno, la misma discapacidad o cualquier situación y la misma edad y todo, cada niño reacciona diferente ante diferentes estímulos, entonces si tienes que ser con estos chicos, tienes que ser muy observadora, tienes que poner mucha atención en cómo actúan, a que situaciones reaccionan, como van evolucionando, además ¿no? desde que llegan contigo hasta cómo vas haciendo trabajo con ellos, como van mejorando o empeorando ¿no? porque si hay casos que dices.. ¡ah esperame! y tienes que ver todo lo que influye, porque no solo lo que tu haces también influye el medicamento que toma, lo que come, como le fue también en casa, o lo que hacen en sus actividades diarias, entonces no está como receta de comida. Los libros te dan un panorama general pero la realidad es que tienes que adaptarte a cada caso.

[Diana] ¿Y cuando se enteró que “M” tenía TEA, cómo se enteró y cuál fue la estrategia que utilizó para acercarse?

[Docente] Okey, primero, pues el primer día de clases, literal

[Diana] ¿En primero o en segundo?

[Docente] No, en segundo yo apenas tengo este grupo, en primero no lo tuve, entonces no lo conocía, el primer día de clases es muy evidente porque no te mantiene la mirada, porque además corre diferente, su complexión, sus movimientos son diferentes al de todos los demás, por sus características propias. Entonces en cuanto lo vi correr, dije; ¡este niño tiene algo! ¿no? no sabía qué ¿no? y empezó a correr y ya entonces le vi la mirada perdida, dije, no este niño tiene algo, entonces luego luego, las maestras de grupo casi siempre están ahí en las clases de educación física entonces le dije; ¿Oye Miss, este niño tiene algún detalle? ¿sí? a ok. Empecé a trabajar con él ¿Cómo trabajó con él? Vi su certificado médico, vi cuales son sus características, qué es lo que tiene, sus

antecedentes, y entonces ahí ya hice un plan, ya viéndolo en la primera clase, vi cómo reaccionaba. por ejemplo en la primera clase él no me hacía caso para nada, él se iba, se echaba a correr, yo le hablaba y como que no había nadie y él haciendo sus cosas. Entonces ya cuando me di cuenta que era un caso especial me acerque y le dije: Oye no me conoces pero soy la maestra, voy a estar trabajando contigo, vamos hacer unas actividades pero necesito que me ayudes porque yo no puedo estar solita ¿Me ayudas? si, pues ya empecé a trabajar con él, obviamente ya me identifica. Entonces ya llegó ya sabe cuales son sus actividades, qué es lo que tiene que hacer, cual es la estructura de la clase ¿no? que hay un momento de calentamiento, un momento de actividades y un momento de recuperación. entonces también él ya va viendo los momentos, si tiene sus momentos que se escapa, pero por ejemplo; antes corría y se iba por todos lados, ahora no, ahora corre pero se mantiene cerca del grupo, que es algo que empecé a trabajar con él. desde la primera clase. le dije; si no quieres hacer la actividad o no te sientes bien para hacer el ejercicio, puedes correr pero no te vayas para allá, porque te puedes lastimar, porque puedes chocar y porque si yo no te veo y te pasa algo, no te puedo auxiliar, lo entendió perfecto y entonces si se va, pero por ejemplo si estamos en el patio, se va a las mesitas, ya no se pone en riesgo, él solito lo entiende y esta al rededor del grupo todo el tiempo, ya si veo que anda como queriendo escabullirse ya le digo, *haber "M" vente para acá, no allá no, recuerda que tienes que estar con el grupo* y ya hace sus actividades solito pero si es muy evidente porque se nota, se nota inmediatamente.

Un niño que tiene ciertas características como él, pues sobresale de los demás, no necesitas ver el certificado médico para darte cuenta que tiene algo ¿no? ese fue el caso de "M", en cuanto lo vi correr y como pierde la mirada y como se va dije; ah, aquí hay algo. Es muy evidente.

[Diana] ¿Y cómo es la relación de sus otros alumnos del salón de "M" con él?

[Docente] Ahorita ya lo respetan más y ya no evidencian tanto su comportamiento. Al inicio era de: ""M" hizo esto, "M" corrió, "M" se salió, "M" fue" ¿no? estaban muy al pendiente de él, uno de ellos más, cuando entendieron que él tiene ese proceso de alejarse como que ellos ya se dedican a hacer sus actividades y ya "M"as también hace lo propio. Al inicio no, al inicio si era de; ""M" es.." ya sabes acusándolo todo el tiempo, pero cuando ya entendieron que él tiene otras situación, ya nada más cuando ellos me dicen: "Maestra hizo..." les digo, tranquila yo lo arreglo, gracias por avisarme, yo lo veo, porque lo quieren ir a regañar luego y les digo: "tranquilos, no lo regañen, yo voy por él". Ha sido un trabajo de estar ahí haciéndoles conscientes a ellos de que deben de respetar la individualidad de "M", y si lo tratan, por ejemplo, en el juego sí, se acercan, pero también otra cosa es que les digo: "no se acerquen tanto si él no quiere" porque ya les ha sucedido que les avienta el manazo o cosas así y pues también hay que proteger a los otros; lo que les he dicho es "si tú te vas a acercar... vamos a hacer un juego, si tú te acercas a "M" y él dice NO, alejate mejor y protégete porque sino te puede golpear o te puede lastimar", entonces ellos ya lo han procesado bien y ya trabajan esa dinámica, esa interacción, ya tienen una línea de respeto y de entendimiento con sus propias características y de integrarlo cuando se puede, y cuando no, no pasa nada. Ya no están tan así... angustiados, molestos de: "ay no maestra, no quiso" "me vio feo" ¿no? porque ya saben cuál es su condición.

[Diana] Y al momento de evaluar, tengo entendido que en la boleta si se ve reflejado como una calificación sobre la materia ¿lo evalúa igual que a los demás niños?

[Docente] No. No porque a los demás niños les hago exámenes, considero sus asistencias, sus faltas y veo obviamente el desempeño que tienen sobre una materia estándar, pero a él no, él tiene que tener otras habilidades. Lo que yo hago con él es observar ¿no? cómo ha mejorado, por ejemplo como les decía, en este caso de cómo llegó que andaba así de allá para acá, y ahora ya se integra, ya hace ciertas actividades y esos son mis criterios de evaluación con él, el cómo ha mejorado, como ha evolucionado desde un primer momento hasta ahorita que ya vamos a hacer un primer trimestre y su cambio ha sido notorio de cómo se integra al grupo, que ya hace sus propias actividades y que entiende muy bien la estructura de la clase; a veces no lo hace al 100% pero ya él sabe sus momentos y sus actividades y qué es lo que debe de hacer, entonces yo lo evaluó con respecto a sus capacidades, no lo puedo medir conforme a los demás porque no lo va a hacer como ellos por sus mismas características, pero por ejemplo, a él en la batería de evaluación si le apliqué la batería estándar porque era: "a ver, haz diez saltos" y los hizo, "a ver, corre de aquí para allá" y lo hace, entonces, cosas que son básicas y que vienen en las baterías estándar y veo que si logra entender la indicación y lo hace, que son individuales, porque al final de cuentas son individuales, las puede hacer sin ningún problema y justo obviamente, ya sea que él a lo mejor no va a jugar un juego de "las traes" o de "encantados" porque es un juego cooperativo, pero sé que él si va a comprender y si yo le digo: "correle de aqui a aca" sí lo hace y ese es mi criterio de evaluación, de si él lo logró o no lo logró, o lo

logró con tal beneficiencia o deficiencia, le cuesta trabajo en esto o en aquello, esa es la forma de evaluarlo.

[Diana] ¿Y cuál es la situación más difícil que ha tenido que enfrentar como docente de “M”?

[Docente] Primero, pues el conocernos él y yo, porque finalmente pues no me conocía y pues él era de “¿y ella? ¿por qué me dice que corra?” ¿no? es entendible, entonces, al integrarme yo a su círculo, porque su maestra fue su maestra desde primero, la del grupo, pero yo no, yo apenas lo conocí este ciclo escolar, entonces de entrada fue así de: “yo soy la maestra, yo te voy a dar indicaciones” y pues él al principio me veía con cara de “ay” con disgusto; ya después era de “vente, vamos a jugar, acuérdate de que yo soy la maestra” y como que ya. Entonces, lo primero fue generar un vínculo con él, ese es el primer reto, porque ellos generan vínculos de otra forma, no es como cualquier otro niño que llega y dices “soy la miss” y ya te ven como una figura de autoridad o como las que les va a dar indicaciones y siguen un patrón, ellos no, o en este caso “M”; entonces, lo primero fue generar un vínculo de: “mira, yo te voy a dar indicaciones, pero vamos a trabajar en equipo” ¿no? entonces eso fue el primer problema, y después, evidentemente entender el carácter e ir viendo como va evolucionando, hay días que son muy buenos o días como hoy que han sido muy malos; entonces, él solito va evolucionando y ese es el reto mayor, ir entendiendo cómo manejarlo para poder ayudarlo y que realmente las cosas que estamos haciendo le beneficien a él, porque también no tiene caso que yo lo ponga de: “ah, a ver, ponte a hacer una torrecita” pues sí, pero en eso qué te madura o cómo va vinculado con lo que yo estoy haciendo, con lo que yo quiero que aprenda. Entonces, ese reto de estar ajustando todas las actividades para que él pueda también lograr un aprendizaje lo más cercano a lo que está viendo el resto del grupo, pues es el mayor reto.

[Diana] Y el vínculo con la maestra del salón de “M” ¿Cómo es? ¿Si hay una relación para enfrentar el diagnóstico de “M”?

[Docente] Sí. Si porque finalmente ella me comunica ¿no? Hay días en que me dice: “hoy viene super alterado” ¿no? y pues de alguna manera también voy viendo. Pero han pasado días en los que son de: “oye, hoy viene muy mal” y conmigo trabaja súper bien y hay días que al revés, dice: “¡Ay! Hoy vas a estar bien porque viene bien tranquilo” y conmigo se desata, pero nos vamos comunicando. Por ejemplo, hace como 15 días empezó a aventar cosas a grupos y se burlaba de los compañeros, por ejemplo, pasó en mi clase que agarraba un aro y los medía y ¡Pum! Les aventaba el aro y todos decían: “¡Ah!” y el otro riendo, o sea, se burlaba eh, entonces ahí fue de “no, esperame, vente para acá, estás sabiendo perfectamente lo que estás haciendo y lo estas haciendo consciente”, esto ya no es como cuando agarra el lápiz y lo aventaba por lo que sea, por jugar y le da a otro, no es lo mismo que lo avienta y le pegue como consecuencia, a que se lo aviente con otra intención, y empezó a hacer eso y en el salón también, entonces le dije: “oye, qué crees, que en esta clase hizo esto y esto” y ella me dice: “qué crees, que también en el salón lo hizo” entonces ya luego luego ahí, atacamos por los dos lados, bueno, no atacamos, sino buscamos ahí una alternativa, hablamos con él, le explicamos: “oye, no puedes lastimar a tus compañeros, eso no es lindo, tú no eres un niño grosero, no tienes que hacer esto” y cosas así, entonces ya buscamos una estrategia y hacemos frente común; igual con la Miss de Inglés, porque todos trabajamos con él, entonces de repente la Miss me dice: “oye ¿Cómo trabajó así? ¿Cómo le haces cuando te contesta que no?” y le digo: “pues es que a mi nunca me ha contestado que no”, pero hoy sí, por ejemplo, hoy sí me contestó que no y me dijo: “¡Que no quiero! ¡No quiero! ¡Ya quiero ir a mi salón!” y yo de “¡Ah caray!”, ya lo conocí en otra versión que yo no conocía, pero son días, son sus momentos y son sus días de cómo está. Entonces eso es estar por ahí viendo y finalmente es un trabajo en conjunto, porque si no nos vamos informando lo que va pasando, pues no hacemos un buen trabajo. Por ejemplo, ya dejó de ahí, de tirar las cosas al propósito, entonces eso ya es muy bueno, pero si yo no les comento que lo hizo en mi clase, que lo hizo en inglés, pues no podemos hacer un frente común para trabajar esa situación, entonces siempre debe de haber como que comunicación.

[Diana] ¿Y considera que los administrativos le brindan apoyo para llevar a cabo esa situación?

[Docente] Si, porque finalmente tenemos ahí una comunicación, hay un expediente médico, hay una retroalimentación de: “este niño está en esta situación... está así y así” y cuando hay algún caso, alguna situación especial, también es de “paso esto y esto” pues vamos a abordarlo y vemos cómo lo hacemos ¿no? entonces tiene que haber, porque sino no ayudas, porque es un beneficio mutuo entre la maestra del grupo y nosotros.

[Diana] Pero los administrativos como la directora...

[Docente] Si, los administrativos igual, porque te digo, la directora nos avisa: "oigan, esta semana le cambiaron el medicamento a "M"", entonces ahí vemos como reacciona, entonces si hay esa interacción entre todos.

[Diana] ¿Y tiene conocimiento de lo que es una maestra sombra o maestro sombra?

[Docente] Si.

[Diana] ¿Hay alguno en la escuela?

[Docente] No, no hay.

[Diana] Y por ejemplo, nos habían dicho del especialista, o sea que hay especialista ¿Pero no se acerca como maestro sombra?

[Docente] Lo que pasa es que las maestras de UDEEI que son las que se dedican a este tipo de casos si trabajan con los niños, pero de manera independiente, no es que estén con ellos todo el día como una sombra, porque las sombras están todo el día con los niños y son prácticamente sus auxiliares y sus apoyos y están ahí al pendiente todo el día. Aquí las maestras de UDEEI lo que hacen es que asignan periodos de trabajo y hacen actividades con ellos, o va al grupo y entonces él interactúa y hace algunas estrategias y algunas dinámicas para ellos. Digo para ellos porque no se enfoca solamente en "M", sino que mínimo hay uno, dos o tres casos en cada grupo, entonces les asigna tiempo para ir viendo sus avances, para ir viendo algunas actividades, algunas estrategias y ya, pero no es que este como sombra como tal. Si es un apoyo porque va viendo los avances y les va dando seguimiento a los casos especiales, pero no es que este como sombra.

[Diana] Okay ¿Y en relación al vínculo con la mamá de "M"...?

[Docente] Ahí si no he tenido un acercamiento directo. Yo, en especial porque yo nada más lo tengo una vez a la semana y porque finalmente la comunicación de cómo está "M" la tengo a través de la maestra de grupo, que ella está diario con él, entonces cualquier situación, la mamá le avisa y ella me avisa a mí, y así tampoco es tan necesario como que estar citando o así, no. Yo mantengo esa comunicación a través de la maestra, yo no he tenido un acercamiento directo con ella así específico, pero toda la información y cómo está la manejo a través de la maestra del grupo y solo los llamo a los papás cuando sea una situación así de: "oiga, venga porque si se puso muy mal en la clase" o una cosa o algún detalle que haya sido muy especial y que haya sido muy importante que lo hable con la mamá, pues si los cito, pero hasta ahorita no he tenido la necesidad de citarla porque conmigo no ha pasado ninguna situación grave o alguna situación que yo observe que no pueda yo controlar ¿no? que necesite la ayuda de la mamá hasta ahora no, con todo lo que hemos trabajado ha funcionado bien, pero si se requiere en algún momento también habrá que llamarla, pero yo trato de no fastidiarla con que venga a cada rato porque finalmente mi labor es así con ellos.

[Diana] ¿Y qué es lo que más le gusta de su trabajo?

[Docente] A mí ¡Hijole! Todo. Es que mi trabajo tiene muchas bondades. Es una clase práctica, es una clase donde los niños juegan, se divierten, los ves contentos ¿no? Y eso te genera vínculos muy lindos con ellos; el que ya te abrazan, te dicen, te quieren, te aman, que te adoran, que quieren jugar y que quieren compartir contigo todo porque te ven como igual. Yo me siento feliz con ellos porque para mí ellos tienen una energía impresionante y obviamente ya con mi especialidad, ya con niños de primero y segundo se notan muchísimo los avances motores porque entran en primero, que vienen chiquitos de preescolar y si vienen a veces con ciertas habilidades, y ya cuando los veo pasar en primero y en segundo, sobre todo de segundo y digo: "¡Ah! No podía saltar la cuerda y ya puede" o "no podía saltar un obstáculo y ya puede". Todo eso para mí es un crecimiento personal, porque yo veo cómo van evolucionando y eso es lo que me encanta de mi trabajo, verlos como van creciendo y van madurando, como van mejorando sus etapas de desarrollo, porque finalmente es a lo que me dedico ¿no? A ver cómo van trabajando su motricidad en todos los aspectos, y no solo eso, en Educación Física, si ustedes saben, trabaja destrezas motrices, pero también trabaja valores,

actitudes, trabajo social en cuanto a cómo interactúan ellos, trabajo en equipo, trabajo cooperativo, entonces, cuando tú ves a un niño que en primero estaba ahí todo sentadito y en segundo ya está trabajando, haciendo todas sus actividades, pues es lo que más me gusta de mi trabajo, ver que realmente van teniendo un mejor desempeño conforme van avanzando de grado independientemente del grado que me toque. Los ves cómo inician el ciclo escolar y cómo termina y dices: “¡Ay! Ya los vi mejorcito”

[Fer Alverdin] Yo tengo una duda, cuando hablaba de la maestra de UDEEI, la describe como de manera independiente ¿Eso quiere decir que no tiene esta relación que tiene con la maestra de grupo, la maestra de inglés, con usted, los directivos?

[Docente] Bueno, es que no es que sea independiente, sino que igual ella nos informa o tiene un seguimiento de cómo va su trabajo, vamos a llamarle así, de cómo lo está canalizando ella y con los chicos en general, pero no es que esté independiente, sino que ella hace ciertas actividades y obviamente pues yo me enfoco a Educación Física, y ella como que integra todo ¿no? ella ve, por ejemplo, ella a veces sale a mi clase y ya ve, ya nota de que hizo y así, y ella va generando también sus propios avances de qué va generando, de cómo está impactando en las otras materias, no es que este independiente, pero también ella trabaja con un chorro, no específicamente con “M”, por eso tiene entre comillas, menos tiempo de trabajo con “M” porque le dedica cierto tiempo a cada niño que tiene su registro. Quienes trabajan más con “M” somos la Miss de Inglés, la maestra de grupo y los de Educación Física. Digo “los” porque no soy la única, el grupo de segundo tiene tres maestros de educación física, entonces le damos un día cada maestro, yo los Miércoles, la maestra “O” los Jueves y el maestro “H” los Viernes, entonces tiene tres clases de educación física a la semana, una con cada maestro, entonces es ahí donde hacemos todo el trabajo. Pero sí, no es que estemos independientes, pero sí es quien tiene un poquito menos de interacción en tiempos nada más ¿Alguna otra duda?

[Diana] No, sería todo nada más.

[Docente] Eh, bueno, en lo que les pueda apoyar, obviamente no sé cómo va a ser su proyecto, pero sí les puedo apoyar en algo, ahora sí nos cuentan el chisme de qué es lo que van a hacer.

[Finaliza el segundo audio y termina la entrevista]

ENTREVISTA #2

- **Entrevistadoras:** Vanesa Elguera (V) y Fernanda Alverdin (F)
- **Entrevistada:** Docente titular (D)
- **Duración:** 25 min. aprox.
- **Fecha:** 23 de noviembre de 2022
- **Lugar:** Aula de la Escuela Primaria

El día miércoles 23 de noviembre del 2022 a las 10:23 a.m se realizó la segunda entrevista, en esta ocasión a la Docente titular del grupo en cuestión. Dicha entrevista se realizó en el aula regular del grupo sin los alumnos presentes, puesto que se encontraban en clase de inglés.

La entrevista fue dirigida por dos entrevistadoras; Vanesa Elguera y Fernanda Alverdin. Así como tres espectadores: Diana Dorantes, Fernanda Alba y Rafael Hernandez.

Al iniciar la entrevista se planteó nuestro proyecto de investigación y la institución de donde provenimos, así como un aproximado de la duración de la entrevista. En esta ocasión fue prioridad iniciar con el consentimiento para utilizar datos como el nombre de la docente y para poder grabar la entrevista; también se realizaron preguntas que no fueron grabadas para generar una conversación. Iniciamos la grabación con la primer pregunta referente a la investigación.

[Inicio del audio]

V- bueno, ¿Por qué quiso ser docente, profesora, maestra?

D-Pues, esta parte en dónde me gusta ayudar a la gente, a las personas que tienen alguna necesidad, ah sobre todo en esa parte de que aprendan ¿no? porque hay tanto niño desprotegido que yo creo que pues lo que podamos aportar como docentes aunque sea poquito pues ayudar a ese niño ¿no?, apoyarlo de manera emocional o en el aprendizaje o lo que pueda eso es lo que me impulsó a estudiar la carrera de pedagogía.

V- ¿Cómo lograste cumplir ese objetivo de ser docente?

D- pues ahora si que estudiando no, siendo muy perseverante, eh honestamente, yo tenia la carrera más bien dirigida a lo que es comunicación educativa, yo estaba más enfocada a lo que iba a ser radio educativo, televisión y eso, pero cuando tuve la oportunidad de estar en algún grupo, presencial las clases y las actividades más enfocadas a los niños con necesidades, es lo que hizo que me gustara más la docencia, entonces pues me dedique a estudiar cursos por mi parte ¿no?, tener que buscar algunos cursos porque en ese tiempo pues solamente había un curso que daban de nivelación pero no se lo daban a cualquiera se lo daban solamente cuando ya tenías trabajo y era así, si no tenías trabajo no te lo daban y viceversa entonces ni una ni otra, entonces tuve yo que buscar por mis propios medios este para lograr ser docente.

V-ok

D- o estar frente a grupo más bien ¿no?

V- ok y como fue el proceso para ingresar a la escuela primaria

D- ah yo hice el examen para ingresar a la SEP hace , tengo 12 años de servicio y es mi segunda escuela, yo vengo de Magdalena Contreras de una escuela de por allá y este es mi 3er año en esta escuela

V- ¿qué tanto ha aumentado su trabajo en el aula a partir de tener a un alumno con un posible diagnóstico de TEA?

D- mucho; tengo varios niños con esa situación, la verdad es que en otros momentos , en otros años me había tocado uno o dos pero como que no se veía tanto la necesidad del pequeñito, todavía podías estar con uno, ponerle actividades diferenciadas todo, pero ahorita tengo cuatro o cinco, entonces si es más complicado porque tengo que buscar material para ellos especial, para los otros pequeños y estar empatando las actividades o las actividades de la planeación entonces es como un poquito pesado, si es un poquito complicado

V- Qué dificultades tuvo en un inicio al tener un alumno con dicho diagnóstico?

D- pues bueno fue hace años que en realidad no sabía pues como tratar a esos pequeños no, si sabía que necesitaban más atención o atención personalizada pero así en si que me dijeran los pasos de tienes que hacer esto y esto, pues no. Tuve que buscar yo, solicitar que me dieran también un apoyo en dirección o que buscara especialistas para que me dijeran que hacer, o las maestras de UDEEI, psicólogas educativas, todo, apoyarme en ellas para realizar las actividades con los pequeños

V- Ok ¿cómo ha sido su labor de enseñanza con un niño diagnosticado con TEA? ¿cómo logra tener comunicación con el niño para explicar dichos temas en clase?

D- Pues lo principal es estar sentada con el , llamar su atención, buscar material concreto que le llame la atención, o sea obviamente en los diagnósticos me doy cuenta también que tipo de aprendizaje tiene cada uno y entonces con base a eso tengo que buscar el material más idóneo para cada niño

F- ok , ¿en los diagnósticos que hacen ustedes?

V- aja

F- ¿Es un diagnóstico pedagógico o como?

D- si, pues hacemos diferentes actividades; como ahora este, ya el que nos manda la secretaria de educación pública que debe ser uno escrito con lectura , escritura, matemáticas y formación cívica, más aparte nosotros realizamos actividades de socio emocional o de matemáticas para indagar cómo llegan los pequeños, o sea son diferentes, o aplicamos diferentes fichas de las que tenemos ahí de guía o de algunos otros que tengamos para socio emocional y eso, o sea tenemos que buscarle para saber cómo vamos a iniciar y que materiales vamos a ocupar para con esos niños en especial

V- ¿Cuál ha sido la situación más desafiante que ha enfrentado como maestro de un niño con TEA?

D- La situación más desafiante... Pues sobre todo esa parte que el niño se sienta parte de no?, no se sienta como diferente como que a mi no me hacen caso, que los demás niños tampoco lo integren, esa parte al principio cuando tuve a esos pequeñitos si me costo trabajo porque hasta a veces las mismas mamás pues a veces lo ven como un mal y ellas también esperan que todos seamos empáticos y que lo tengamos así y los niños no los toquen y no le hagan cuando debe ser lo contrario, debe ser hacerlo parte de no y que las mamás deben también puedes participar como una mamá que tiene diferentes necesidades y que tenemos que ponerle un poquito de más atención, si creo que también ha sido esa parte social con las mamás y los pequeñitos

F- Bueno un poco referente al trastorno, ¿usted que sabe acerca del TEA?

D- pues mira yo he asistido a las anteriores escuelas a cursos, de hecho nos mandaron al hospital de aquí de psiquiatría y en realidad pues obviamente no somos especialistas, solamente nos damos cuenta con actitudes que observamos en algunos pequeñitos o cuando de plano viene la mamá o me confirma la mamá y me dice es que el niño tiene esto y está medicado, hay que hacerle esto y obviamente con los diagnósticos que nosotros solicitamos pues vienen sugerencias para trabajar con

ellos. O sea nosotros probablemente conocemos algunas características pero especialistas no somos y tratamos de trabajar con lo que tenemos.

F- Además de este curso en el hospital de psiquiatría, ¿había tenido oportunidad o ha tenido oportunidad de algún otro tipo de curso o capacitación?

D- no, solamente en la anterior escuela pues nos solicitaban que fuéramos parte de algunos cursos extracurriculares y a nosotros nos llamo la atención este de TDAH y autismo y nosotros nos suscribimos pero en realidad no es como que a cada rato nos están ofertando ese tipo de cursos no. o cuando los queremos tomar ya no hay espacio porque hay muy poquito

F- muy limitado

D- muy limitado, o los horarios

F- ¿Cómo se enteró usted del diagnóstico o del posible diagnóstico del alumno con Trastorno del Espectro Autista?

D- como? Pues obviamente nosotros lo observamos, le comentamos a la mamá y le sugerimos que fuera, le dimos una canalización cuando estaba aquí también tenemos una doctora y enfermeras, le dieron la canalización para que lo llevaran a algún instituto o le hicieran estudios y todo pero la señora se negó, entonces lo llevó a particular y nos trae una receta como diagnóstico pero pues nosotros seguimos en esa parte que deben llevarlo a hacer los estudios correspondientes porque la señora sigue en la negación que el niño tenga, ella dice que es probable pero no que sea diagnosticado con esa parte

F- y el diagnóstico que les proporcionó era de

D-(interrumpe) qué de particular

F- pero hablaba del trastorno o hablaba de otro tipo de trastorno

D-no, de ese trastorno pero que probablemente, o sea en esa parte en la que ella misma comentó que el médico le dijo que no era así como para alarmarse ni de cuidado y que realmente debe estar en una escuela pues normal con una atención normal, no diferenciada porque todos tenemos en cierto grado autismo o ese tipo de cosas, pues la señora como que yo creo que está en la negación y no tiene nada y con que usted le ponga esto lo mantiene tranquilo

F- En cuanto a la educación inclusiva ¿qué sabe o que conoce sobre ese término?

D- pues todos trata de incluir a todos o sea pensar en todas las necesidades que tienen esos pequeños pues ahora si que como lo dice la palabra, incluir a todo niño y observar pues de qué manera lo puedo hacer con cada uno

F- ¿Pero usted sí lo fomenta?

D- si, si trato de hacerlo con cada niño, o sea si a veces pues si lo digo, a veces no me da la vida porque si tengo muchos niños con situaciones diferentes pero trato de acercarme, platicar, de que tengan la confianza de decirme las cosas y de hacer material para cada uno de los niños. A lo mejor con diferente nivel pero si tengo que incluirlos, en lo que es el plan y programa tenemos que hacerlo trabajar

F- ¿Cómo influye el Trastorno en este proceso de inclusión?

D- pues es que con este pequeñito es como muy distinto, me cuesta mucho trabajo que el niño se sienta parte de, porque el niño parece que está en su mundo sabes, o sea hoy ya trata de socializar y se acerca a sus compañeros pero no les habla, él llama la atención molestandolos. haz de cuenta que les quita el lápiz o el color y quiere que lo corroteen y quiere llamar la atención, pero cuando es un trabajo de equipo o una situación en donde todos tengan que participar, muy rara vez se incluye, tengo que acercarlo yo y decirles a sus compañeros: vengan, jalen a "M"; y entonces es cuando "M" interactúa pero es cuestión de dos minutos y se me pierde, o sea si me cuesta trabajo pero también los niños ayudan, o sea esa parte de que lo, pues lo hacen parte de no, en todo momento si ven que tiene una dificultad lo apoyan, tratan de y toleran mucho también porque, pues aveces cuando el niño ahora si que se aloca y que grite que: ¡no quiero! y se sale, todos lo tratan de cambiar ¡ven "M"! y ¡Buenos días! y ¡ven te ayudo! y ¡así nos dijeron!. Entonces él se relaja, pero a veces sigue muy alterado.

J- tenemos entendido que usted tiene a "M" desde primero

D- aja

J- Ha notado un avance?

D- Si, como les digo ahorita ya socializa el niño un poquito más, pero hay en otras cosas de las que yo he visto un retroceso porque antes el niño si era mucho de, este, yo lo tenía aquí sentado aquí conmigo y entonces el niño se sentía muy cercano a mi porque de repente decía que tenía miedo y me tomaba de la mano, entonces cuando yo veía la expresión de tengo miedo porque no se, no había luz, me tomaba de la mano y trabajaba porque no habla pero a veces cuando le preguntas responde. Me miraba, me hablaba a señas hoy ya no, el niño ya está medicado y el niño ya, casi no se paraba de su lugar antes, por ejemplo y escuchaba las indicaciones y le daba el material concreto

y el trabajaba, ahora no, ahora el niño desde que llega se sienta y son dos minutos de atención, se levanta esta en la apuesta, sale, corre, grita y entonces si creo que ha habido cambio, pero solamente el niño trabaja cuando yo estoy sentada con él, cuando yo me ocupo ¡ a ver chicos vamos a hacer otro trabajo! y yo me quedo sentada con él a ver que tenemos que hacer, me señala, me dice y medio lo hace, pero si en dos minutos yo me volteo y me paro a otra cosa ya no quiere trabajar, tengo que estar ahí sentada

F- ¿Eso a partir de que lo empezaran a medicar?

D- aja, así es

F- Usted siente que recibe algún tipo de apoyo de los demás docentes o del personal administrativo o de UDEEI

D- si, de todos, me apoyó mucho de la maestra de UDEEI

F- Le comparte estrategias o ...?

D- Si , de hecho la maestra viene cada semana, viene a trabajar con todos los niños una actividad y entre semana viene, se sienta, observa a "M" y lo apoya en el trabajo, en las evaluaciones, la maestra está aquí, compartimos estrategias esa parte como -Oye ¿y si hago esto así?, o - No mejor has esto; compartimos estrategias, las dos trabajamos en conjunto para ayudar a "M"

J- y con los docentes de educación física es igual esa relación?

D-eh, pues como nosotros tenemos que observar las clases, tenemos que estar pendientes por una situación de accidentes o algo así, pues yo estoy ahí presente y cuando de repente se pierde el niño en el patio estoy ¡"M", "M", Ven! y estoy ahí, lo jalo, lo traigo, pues tenemos que estar muy pendientes también de los accidentes, pero cuando es una situación así de temas en conjunto o cosas que se ven así como la planeación, las maestras siempre están dispuestas, aquí siempre que pido apoyo o ellas mismas estamos todas en plan de apoyo, solo que si me apoyó más en la maestra de UDEEI

F- por su capacitación?

D- así es

V- y en cuestión a la evaluación de "M" ¿como es la evaluación, lo evalúa igual que a los demás niños?

D- no, también hacemos evaluaciones para niños con rezago; que obviamente tiene que ver con los planes y programas, los contenidos pero con otro nivel de complejidad. justo eso es lo que estamos tratando en este trimestre porque el año pasado lo que no terminaba de hacer aquí el niño, lo terminaba en casa y yo se lo revisaba. Y pues de alguna forma iba con los contenidos el niño, ahora ya no.

Se supone que llevan al niño a una terapia y la psicóloga le sugirió que no hiciera nada porque si no lo voy a saturar y que solamente trabajara la bibliografía esta que nos enviaron. Entonces ese fue nuestro conflicto ¿cómo lo voy a evaluar?; esto no tiene que ver, porque ya estamos en segundo y esto está muy atrasado, pero pues a nosotros nos pide que hagamos algo y lo tenemos que hacer

F- este libro, la bibliografía a la que se refiere se la envió (interrumpe)

D- La terapeuta, se la pidió a la mamá y la mamá me la envió, entonces yo trabajo con el niño ese libro en clase

F-En lugar de los contenidos generales

D- Este trimestre si, pero pues es la parte en que si el niño no quiere trabajar no lo puedo obligar; el niño corre , grita, hace, si hoy no tiene ganas de hacerlo, no lo hace. Por eso estamos en seguimiento con su mamá, porque si la señora sigue negada a entender que su hijo tiene alguna especial, obviamente no lo voy a saturar pero hay ejercicios que nosotros ya le hacíamos a él con otro nivel. Por ejemplo si estamos en los números miles, a el niño le pongo el cincuenta , porque el niño lo sabe hacer, obviamente con lo que observo , el diagnostico y todo ese que tengo de él, yo sé hasta donde lo puede hacer. Pero la señora lo que ella pidió es que no se le diera lo que , pues las actividades de clase, las copias, lo que trabajamos aquí porque según los voy a saturar.

(interrupción de una trabajadora para indicarnos que nuestra siguiente entrevista seria con la profesora de inglés y en que salón estaría)

V- Bueno tengo una duda; usted ha trabajado con los niños dos años, ¿los compañeros que ahorita están con él, igual estaban con él en primer año?

D- si

V-y ¿cómo ha sido la reacción al inicio de los niños cuando conocieron a "M" y vieron el comportamiento?

D-Pues al principio si se espantaban y pues es lo que yo hablaba con la maestra especialista, porque también esa situación con los papás pues que tenemos que tener cuidado con lo que decimos, cómo lo decimos. Porque a veces los niños se espantaban porque él gritaba, se tiraba, hacia berrinche y pues tuve que hablar con la maestra para comentarle esta situación y pues no se, preguntarle si

estaba bien que le dijera a los niños, decirles que el niño tenía una situación especial, diferente para que entendieran esa parte de que él se salía y me volteaban a ver todos de: ¡Oye porque a él no le dices nada y a nosotros sí!

Entonces, si los niños se alteraban, se espantaban, porque él gritaba, ellos no sabían porqué, de la nada; pero bueno se habló con ellos de la situación especial que tiene "M", que hay que ser empáticos que hay que apoyarlo y la verdad que los niños ya no tienen ninguna situación, al principio sí.

F- Y ¿qué estrategias ha utilizado que usted ha notado que si funcionan?

D- Lo que me funciona es estar con él; cuando yo estoy sentada con él, le explico, le leo, él suele tomarme de la mano, me abraza. Cuando trabajamos con material, cuando le hago tarjetitas o le saco la numeración y que la mueve; sobre todo de matemáticas porque a él le gusta mucho trabajar con los números, es cuando está más tranquilito y veo que me resulta. Cuando tengo la atención dividida entre aquí que allá, entre un alumno y otro, se altera. Necesito estar con él, o yo creo que necesito un apoyo para que él realice las cosas porque hasta eso, si es un niño que si se lo dices bonito y estas con él si lo hace, pero él necesita tener a alguien.

F- Y referente a eso, usted ¿sabe lo que es un maestro sombra?

D- Si he escuchado de eso

F- Ha tenido la oportunidad de trabajar con (interrumpe)

D- No, nunca

F- Usted si lo cree necesario

D- Si yo si lo veo necesario y creo que si ayudaría a "M", pero pues si necesitamos así como que un diagnostico bien porque ahora ya son menos los tiempos del niño, los tiempos de atención del niño; como les digo, antes si lo hacía y se sentaba y lo hacía y se emocionaba cuando le decía: ¡Muy bien!; ahora a veces ya ni me pela. Justamente ayer lo notamos que vino quejándose, gritando. A veces viene, no se yo le pregunto a la mamá: ¿le cambiaron la rutina, el medicamento, algo paso? y me dice: No nada maestra.

Pero a veces se duerme, pero yo creo que eso es parte de que la señora sigue negada y no lo lleva con un especialista que le diga es esto y se tiene que hacer esto.

Pues yo trato de hacer lo que me corresponde con él, pero así como que apoyo, apoyo en casa, no porque la señora está negada.

V- Creo que esto seria todo de nuestra entrevista

D-ok ¿van a ir con la maestra de UDEEI?

F- Hoy no, la tenemos programada para el viernes

J-¿Hay posibilidad de que la siguiente semana podamos venir a observar como dos horas o algo así de alguna de sus clases?

D- sí claro que si

J- En qué horario?

D- a la hora que quieran, no se si quieren verlo en alguna materia y conmigo o nada mas conmigo'

F- la idea si es observar con diferentes profesores

D-igual no se, pudiera ser un viernes y así vemos matemáticas y después educacion fisica

J- ¿A partir de qué hora?

D-Sería a las nueve conmigo, después recreo y a las 11 con educación física

V- si

D- sería de este viernes al otro porque en este tenemos junta de consejo técnico

Equipo- muchas gracias

D- gracias a ustedes

[Finaliza el audio y termina la entrevista]

ENTREVISTA #3

- **Entrevistador:** Rafael Hernández
- **Entrevistada:** Profesora de Inglés
- **Duración:** 60 min. aprox.
- **Fecha:**
- **Lugar:** Salón de clases de la Escuela Primaria

[Inicio del audio]

Rafael: ¿Qué tal el día? ¿Cómo estuvo la clase?

M.I: Hoy estuvo muy bonita, los niños han estado muy participativos hoy.

Rafael: ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia?

M.I: 12 uhm.

Diana: ¿Y aquí en la escuela?

M.I: Aquí llevo 11 [se ríe]

Diana: Oh bastantes [se ríe]

Rafael: ¿Por qué quisiste ser docente?

M.I: [Lo piensa]... Bueno a ver, creo que me motivó principalmente mi experiencia, porque cuando yo era niña no tuve la posibilidad de aprender inglés gratis, entonces cuando el programa inició en escuelas públicas yo estaba terminando, eh, mi teacher, entonces salió la convocatoria, me entere y dije es una muy buena posibilidad para que niños de escuelas públicas tengan las posibilidades que no tenían antes, esa fue la principal razón y pues ver... ya cuando llegué aquí ver cómo los niños iban aprendiendo es super motivante, entonces creo que esa fue la principal razón.

Rafael: ¿Y cómo fue que logró el objetivo de llegar a la docencia?

M.I: [Se ríe nerviosamente] Llegue a la docencia... Mi formación no es como docente, yo soy licenciada en contabilidad, pero, eh, cuando estaba en preparatoria estaba... Fue mi primer contacto con el inglés y pues reprobé [se ríe] Tons yo solita me prepare y me gusto, me gusto mucho el idioma, me gustaba mucho como enseñaban mis maestros de inglés, entre a la ESCA a aprender y me encanto, dije esto es lo mío, uhum, ¿Qué me preguntaste? Fue eso ¿no?

Rafael: Si...

M.I: ¿Con esto contesto?

Diana y Rafael: Si

M.I: [se ríe nerviosamente]

Diana: ¿Y qué es lo que más le gusta y que es lo que menos le gusta de su trabajo?

M.I: Ah okey, lo que más me gusta creo que es los niños, ver como empiezan a aprender, el que a lo mejor un día anterior no sabían decir cosas y ahora intentan hacer una palabra, dos palabras, comunicarse entre ellos y creo que, a manera personal, que siempre tienen algo bonito que aportar, o sea diario aprendes algo de los niños y te enseñan cosas diferentes, principalmente este año muy retante para mí, porque he tenido mucho estrés, tengo muchos casos de niños especiales, entonces nunca dejas de aprender y vas conociendo nuevas formas de trabajar y te sigues innovando, entonces, pues creo que es lo que más me gusta, lo que no me gusta, a veces es la burocracia que hay en la escuela y a veces los padres complican un poco el trabajo, en lugar de facilitarlo lo complican, no hay mucho apoyo. Antes la materia de inglés no la toman en serio porque ni siquiera había, eh, una calificación asentada, afortunadamente con los años la materia ya ha tomado como valides y los padres le dan un poco más de valor, sin embargo, el apoyo sigue siendo muy bajo, entonces hay que lidiar mucho con esa parte que le apoyen en casa a los niños, porque una hora de clase, son tres horas activas a la semana, es muy poco, entonces creo que son las pocas cosas que no me gustan de mi trabajo, que necesitaría tener más tiempo de clase con los niños y que los padres no, no apoyan al cien por ciento, uhum.

Rafael: ¿Cómo fue el proceso para ingresar a la escuela primaria?

M.I: Me avisaron que... Como les comentaba yo empecé a estudiar, terminé mis teachers, empecé a trabajar en una escuela particular, pero yo apoyaba a los niños que tenían necesidades, necesitaban apoyo, tenía dos, tres niños y un día me avisan que había una convocatoria para escuela pública, por la razón que ya les comenté y pues hice mi examen solo por probar y me quede, yo entré jugando, dije no, jamás, me avisan de un examen el lunes y yo presento mi examen el día viernes, no estudie, no hice nada. Yo estaba acostumbrada a trabajar en lugares privados, era contador, entonces entendía que el proceso de selección era ese, cuando me di cuenta había hecho yo el examen de

basificación o sea hice los dos, entonces cuando salen los resultados entre y estaba basificada, dije no, pues ya no lo puedo dejar, es una buena oportunidad.

Rafael: ¿Qué tanto ha aumentado tú trabajo en el aula a partir de tener un alumno con TEA?

M.I: ¿Qué tanto a qué?, perdón [pregunta porque no escucho bien ya que por fuera hay ruido y los niños están en el recreo]

Diana y Rafael: Ha aumentado.

M.I: Mucho, muchísimo, porque tienes que adaptar materiales, tienes que pensar desde antes como diseñar y cómo adaptar ese material para él. eh, tienes que buscar los tiempos porque como ustedes ven la cantidad de alumnos es grande, es alrededor de 20 y por lo general donde tengo esos niños es donde son muchos, tienes que tener una hora en la que das las clases, explicas, ayudas y apoyas, revisas y apoyas al chico con TDAH, o sea si, claro que es un trabajo adicional, le dedicas un tiempo especial a él, bueno, al menos en mi caso yo procuro tener un tiempo para él, no el que yo quisiera, porque yo quisiera a lo mejor tener la hora completa con él, pero, pues en la medida de lo posible yo trató de apoyarlo y pues sí, eso incrementa tú trabajo, incrementa la forma como evaluar, porque no lo evaluas igual, a pesar de que todavía tienes que buscar la forma de evaluarlos no son iguales, en estos casos particulares todavía es una forma más específica de revisar.

Rafael: Y por ejemplo hace rato pasamos con titular y nos dijo que a ella le dieron un material para trabajar con este "M", ¿A usted le dieron uno u trabaja normalmente?

M.I: No, no hubo nada, o sea conmigo ha habido cero contacto con los padres de familia, lo que yo hice y fue cuando me llego, me llego una hoja al principio del ciclo escolar donde me decían las sugerencias de trabajo del terapeuta personal y lo que yo hice fue llamarle a la terapeuta porque venía el teléfono en la parte de abajo si requerimos más información y fue ella la que me ha couchado un poco sobre cómo trabajar con él, entonces esa ha sido la forma en la que he tratado de acercarme a él, la sugerencia que ella me dio fue trabajar con materiales concretos y que estuviéramos en un lugar donde no hubiera tantos distractores, en nuestro salón de inglés es muy complicado porque pues todo le llama la atención a "M", entonces conmigo no ha habido nada de eso, me comentaron que hubo un libro que les entregaron, que era de remarcar trazos, a mi consideración que bueno que no me lo dieron porque creo que "M" tiene más capacidad que eso y hace cosas mayores en la clase que los que nada más está remarcando letras.

Rafael: Sí, justo eso nos comentaba su profesora, que ella igual siente que puede hacer más, pero que tiene que apegarse a lo que le dieron.

M.I: Sí, afortunadamente para mi creo que no me han dado ninguna indicación y he podido seguir trabajando con él.

Diana: ¿Y cómo logra comunicarse con "M"? ¿Qué herramientas utiliza para que él aprenda?

M.I: Okey, lo que yo trato de hacer es, dejo un tiempo que "M" sea libre, que es cuando yo doy las indicaciones generales y ya cuando los chicos están trabajando retomo a "M", me acerco, depende si estamos en el salón yo me acerco a su lugar que lo tengo más cerca y le explico y trabajo con él, si estamos aquí en el salón de inglés lo siento a mi lado y trato de trabajar, por ejemplo, el día de hoy estábamos trabajando en instrucciones de como hacer un sándwich, la indicación de la terapeuta fue que trabajara con él vocabulario, que me enfocara en vocabulario y con material concreto, entonces lo que yo hago es mostrarle las imágenes y práctico con él, jugamos, lo que hacemos es jugar, o sea te toca a ti "M" y ya el me dice la palabra, la señala o me la señala a mí. Otro recurso que he ocupado es, ocupamos ese Monkey que ven ustedes en la pared [se ríe] bueno yo lo ocupo, entonces Monkey es quien trabaja con "M", está pegadito [se lo señala a Rafael porque no lo encontraba] en ocasiones el sabe que se lo puedo prestar o esta con el trabajando el Monkey, entonces lo ve y lo tiene ahí trabajando el Monkey, vamos Monkey [se ríe] y trabajo con él y en ocasiones cuando lo hace muy bien y él lo desea se lo lleva al recreo, me he ayudado mucho con el muñequito, pero si ha sido difícil mantener a "M" todo el tiempo sentado, o sea él termina la actividad y anda corriendo por todo el salón, la indicación de la terapeuta fue que yo no lo dejara correr, sin embargo, a mi criterio es que "M" si necesita moverse y él lo pide, o sea lo necesita, yo veo que está lleno de energía, incluso a veces cuando trabajamos es, realizamos una y puedes caminar y camina y ya regresa bien emocionada y hace la que sigue, ha sido la forma en la que hemos trabajado un poco más con "M".

Diana: ¿Es su primer año qué esta con él? ¿No lo hab...?

M.I: Es mi primer año aja, si, es mi primer año, el año pasado estuvo con la otra maestra, pero lo que nos comenta la maestra de USAER es que ha habido muchos cambios de "M" del año pasado a este.

Rafael: ¿Qué dificultades tuvo en un inicio al tener un alumno con diagnóstico un posible diagnóstico?

M.I: Pues sí, si te impacta porque es la primera vez que trabajaba yo con un alumno así, porque por mi arte hay un desconocimiento total de hecho me tuve que poner a ver, la misma terapeuta me dio la recomendación que viera una serie coreana donde tocaba este tema de una chica abogada, para que yo entendiera la forma, el posible autismo que tenía "M" y pues sí, es bien complicado porque es clase con clase ir buscando la forma de atraer su atención y apoyarlo, yo le comentaba a la terapeuta que... Que si me interesa que "M" aprenda, pero creo que lo que más me gustaría es ver a "M" feliz, o sea yo cuando veo a "M" que se emociona y esta así con mucha energía, contento y que aprende, dice una palabra, la dice bien y se emociona para mí, a pesar de que ha sido mucho rato, es bien gratificante ver eso y verlo contento.

Rafael: Y, por ejemplo, además de esta recomendación que le dio la terapeuta ¿A tomado algún curso o...?

M.I: No, eh estado buscando material, uhum, eh estado buscando material, para poder apoyar a "M", entonces, pero si es un poco complicado con la situación de la mamá porque no, al parecer ella no acepta como el diagnóstico de "M" y no ha podido darnos como una guía o dejarnos trabajar libremente con él, entonces como tal no he podido tomar bien el curso, pero si estoy en esas de buscar, pues si un apoyo más profesional, ahorita estoy trabajando con la que lo trato, lo que me enseño, lo que me explico y también los materiales que me mando, pero como tal un curso no.

Rafael: Bien, ¿Cómo ha sido la labor de enseñanza con el niño con posible diagnóstico de TEA? Y ¿Cómo logra tener comunicación con él para explicarle los temas de la clase?

M.I: Lo que procuro hacer es te digo, ponerlo siempre cerca y ponerme al nivel de "M", que me enfoque lo más que el pueda enfocarme, trato de buscar la mirada de Mati y explicarle los temas, lo que vamos a hacer indicaciones concretas y rápidas, cortas y en general trabajar vocabulario, de cinco a siete palabras por clase nada más, uhum.

Rafael: ¿Cuál ha sido la situación más desafiante como maestro de un niño con...?

M.I: ¿Cuál es el que? Perdón.

Rafael: ¿Cuál ha sido la situación más desafiante que ha enfrentado como maestro de...?

M.I: ¿Más qué?

Rafael: ¿...Más desafiante como maestra de un niño con posible diagnóstico de TEA?

M.I: Mmmmm, pues creo que es eso, o sea buscar siempre la... Todas las clases yo debo buscar la forma de otra vez a traer a "M" a mi trabajo, a lo que estamos haciendo y es super complicado, es lo más desafiante y cada clase es un desafío, porque lo que me funciona la clase pasada esta clase ya no funciona, ya a "M" eso no le llama la atención, ya a "M" esta en otra cosa y que los demás alumnos entiendan la situación de "M", a veces es un poco complicado, los niños quieren de la atención y a veces trato de estar con él pero también los demás piden que también les apoyen, entonces eso es un desafío en cada clase, porque tengo que organizar yo los tiempos que le asigno a "M" y los tiempos que le asigno a la clase, pues si cada clase es un reto.

Rafael: Y, por ejemplo, eso que menciona sobre sus compañeros, ¿Cómo es la parte de integrarlo en equipo u que se integre al grupo?

M.I: Yo eh intentado integrar a "M", a "M" no le gusta trabajar en equipo, ha habido dos clase en las que yo he trado de que trabajen con material concreto y "M" rechaza el estar con sus compañeros, definitivamente él prefiere trabajar solo, entonces ha sido... Yo respeto como él decide trabajar, trato de que él se integre, pero no siempre es así, los compañeros al principio yo veía que lo aceptaban más, incluso ya llego como el que no le prestan tanta atención, pero cuando "M" requiere apoyo, cualquiera de los chicos viene y le ayuda, viene y le apoya, ahora lo que ha estado sucediendo mucho es que "M" va y toma las cosas por juego de sus compañeros, se empieza a reír y corre por todo el salón y a los chicos ya les empieza a molestar, o sea es como de ¡"M" otra vez estas agarrando!, ¡Maestra ya agarro otra vez! Esa parte yo noto que se ha estado complicando con los

niños, porque pues a pesar de que hay mucha... Entienden que "M" trabaja de forma diferente y hay cosas que si les molestan, como que no me toques mis cosas, yo hablo con "M" pero él lo ve a juego, o sea él esta jugando, yo trato de hablar con él, no toques las cosas "M", no son tuyas, pídelas, pide, entonces creo que se ha complicado un poco en ese aspecto, los chicos sin embargo lo aceptan bien, o sea lo reciben bien y lo consideran parte del grupo.

Rafael: ¿Y además de la serie que vio sabia algo antes?

M.I: Sí, ya había oído de él y se me hacía super complicado ¿No?, la verdad es que lo que yo he visto con "M"...No sé si su nivel de Autismo sea bajo u alto, la verdad no puedo diagnosticarlo, no lo sé, pero no siento tan difícil a como yo pensaba, yo pensaba que de plano los chicos estaban desconectados, pero no es cierto "M" conecta y yo había oído mucho que los niños o bueno las personas con esta condición no daban empatía o cariño porque les era muy difícil y "M" no, "M" de verdad te expresa cariño, te quiero, no, no, no, no enojos y eso es bonito y para mi descubrir que la condición no es lo que yo pensaba que era, es diferente, si realmente ellos tienen, tienen otra forma de comunicación, pero si se logran comunicar con las personas, uhum.

Rafael: ¿Cómo fue que se enteró de que "M" tenía posiblemente TEA? Y ¿Cuál fue su impresión al enterarse?

M.I: Bueno, cuando nosotros recibimos un grupo existe un diagnóstico, ellos nos dicen como recibimos al grupo y nos dan las características del grupo en base a sus maestros previos, de hecho, tenemos una junta en la que platicamos acerca de eso y nos entregamos un diagnóstico de las clases, nos dicen las características del grupo y entre esas mencionaban las características de [ininteligible], además en las juntas de consejo siempre se trata de estar como particulares y especiales, para que conozcamos a los alumnos que requieren cierto apoyo en la escuela y "M" es uno de los casos especiales, es conocido por toda la escuela. Durante las juntas de consejo nosotros identificamos a estos chicos en caso de que requieran apoyo, porque como todos convivimos con ellos en la escuela, pues es importante conocerlos, uhum.

Rafael: Bueno, ¿Qué sabe respecto a la educación inclusiva?

M.I: Mmmmm, creo que lo resumiría en que todos tenemos derecho [risa nerviosa] a la educación, no importando la condición en la que nos encontremos, entonces aquí la única parte en la que yo me quejaría un poco es que nos dejan solos, que no hay realmente una capacitación, estamos en la plena disposición de conocer y de trabajar con ellos, sin embargo, no nos dan las herramientas, no es que tengamos la barrera de recibirlos, la verdad es que enriquece mucho porque te obliga a aprender otras cosas, a trabajar desde otro punto de vista, a saber incluir a los chicos a la clase, que sepan enfocarse, que aprendan a convivir, sin embargo, si no nos dan a veces las herramientas, eso no te exime de tus cosas, las tienes que buscar tu y estudiarlas, pero al final se agradecería que en esta parte de la inclusión si nos dieran un poco más de herramientas.

Diana: ¿Y cómo es que trata de fomentar usted lo que sabe sobre la educación inclusiva en su salón de clases?

M.I: Okey, es justo esta parte de integrar a "M" en las actividades, a lo mejor en ocasiones "M" no puede hacer lo que los demás chicos hacen en el mismo nivel, pero trato de que "M" participe, lo que él trabaja son palabras aisladas, entonces a veces lo incentivo a que se pare conmigo y ayude a repetir, entonces el que ellos vean que "M" también puede hacer las cosas y que es parte del grupo, y que no es "M" el que siempre esta aquí y que nada más esta aquí, no, "M" también esta con ustedes y "M" también es del grupo, incluso a habido ocasiones en que con los chicos que les cuesta un poco más de trabajo, cuando yo trabajo las palabras con "M", "M" trato que le repita la palabra a su compañero para que pueda practicar, porque la pronunciación de "M" a parte es excelente, entonces creo que es la forma en la que yo buscado que ellos traten de estar con él y sentirse parte de él y que no lo vean como algo aislado y fuera del grupo y que somos todos diferentes ¿No?, yo siempre hablo con ellos, les digo, cada quien es diferente, cada quien es distinto y eso no te hace ser exclusivo de la persona, tienes que aprender a aceptar las diferencias, uhum.

Rafael: Y...

M.I: No sé si contesto a ti pregunta [risa nerviosa].

Rafael: Si, por ejemplo, ¿Cómo influye la condición de "M" en la clase? Y ¿Qué diferencia hay respecto a sus compañeros?

M.I: ¿Cómo influye “M” en la clase?

Rafael: Sí.

M.I: Uy muchísimo, muchísimo, por esta situación que les comento de que “M” anda corriendo y tomando cosas y por todos lados, o sea que tengo que estar alerta de ver a “M” que no se lastime, por ejemplo, entonces no es lo mismo una clase en la que estas pues tranquila y dando las indicaciones y puedes estar [ininteligible], tienes que estar alerta [chasquea los dedos], alerta de apoyar a “M” cuando lo requiera, de ayudarlo y de ayudar a los demás, entonces [risa nerviosa] creo que si conteste ¿Verdad?

Todas: Sí.

Rafael: Sí, sí, sí.

M.I: Es que algunas son redundantes, creo u yo soy redundante.

Rafael: Sí, creo que somos un poco redundantes.

M.I: [Se comienza a reír].

Rafael: Eh, ¿Considera qué recibe algún apoyo para mejorar el ámbito escolar y del grupo con relación específica al alumno? Bueno con “M”.

M.I: ¿Por parte de la autoridad o por parte de quién?

Rafael: Por parte de algún otro maestro, de las autoridades...

Fer: Más de la que nos comentaba que recibe de...

M.I: ¿Así que ellos vengan y me apoyen?

Fer: O que usted pueda recurrir a ellos o... [hace una prolongación de la “o” pero no termina la idea]

M.I: Lo que trato de hacer es apoyarme con la maestra titular y con la maestra, los maestros especialistas de educación física, lo que hacemos a veces es “oye fijate como trabajaste con “M””, “hoy me funciono”, “hoy “M” hizo esto y lo logro”, eh o con la maestra de educación física, “sabes que con “M” yo me acerco y trabajo de esta forma, a lo mejor te pueda servir cuando hagas dinámicas de juego”, es el único apoyo, hacemos como nuestra red de apoyo entre nosotros, porque pues no hay más.

Fer: Nos comentaban que tienen tres docentes de educación física ¿Usted se refiere a uno en específico u hay uno que la apoya más?

M.I: Sí, hay uno en particular, uhum, es la que... Es que a veces el problema no es que te apoyes más o menos porque las selecciones, si no porque las horas en los días que venimos no coincidimos todos, entonces con la coincido es con la que yo platico y es con la que coincido, nos vemos a veces en las juntas de consejo, pero también es difícil, porque ellos también traban en diferentes escuelas y no siempre están aquí, entonces por esa razón, uhum.

Rafael: ¿Digo esta o crees que ya se contestó? [le pregunta a Fer].

Fer: No, está ya la...

Diana: ¿Y cómo es que evalúa a “M”? ¿Lo evalúa igual que a todos sus compañeros?

M.I: Pues es que de entrada yo no evalúo igual a todos mis alumnos, o sea no es porque sea “M” el caso especial, o sea a mis alumnos los evalúo de acuerdo a las características de cada uno, no puedo evaluar igual a todos, entonces lo hago con “M” como lo hago con todos, sí, sí es diferente, sí claro.

Rafael: Sí, y a partir de su caso actual con el caso presente de “M” ¿Considera que las platicas respecto a la educación inclusiva han sido efectivas?

M.I: Yo creo que sí, yo creo que ha sido... Es bueno, es bueno porque nos enseñan, o sea ellos vienen y nos enseñan y nos enseñan respecto a su condición, ¿Es difícil? Sí, ¿Es mucho trabajo? Sí, requiere de tú compromiso, de ser responsable, pero sí claro, yo creo que si ha sido muy bueno, muy,

muy bueno, para los niños también claro, les enseña que las diferencias no nos hace que estemos fuera del plano, al contrario que somos parte de todo y todos nutrimos todo [risa nerviosa], uhum.

Rafael: ¿Cómo percibe el trato de sus compañeros docentes hacia “M”?

M.I: Mmmmm, es que no hay tanto roce entre con “M” y los compañeros, pero no, o sea, si te refieres a rechazo no, no, o sea lo ven como un alumno más, no hay como un trato diferente y yo creo que eso realmente lo vives cuando estas con él en clase y cuando pasas tiempo con él más prolongado y si lo ves afuera en el recreo la verdad es que no distingues a “M” para que haya un trato diferente, entonces los compañeros lo tratan como un niño de demás.

Diana: ¿Usted sabe lo qué es un maestro sombra?

M.I: Sí, en algún momento tuvimos un maestro sombra aquí, uhum, con un alumno, solo que el chico estuvo poco tiempo y no lo pude yo tener como alumno, pero sí.

Rafael: ¿Y cree qué en el caso de “M” sea necesario o se requiera?

M.I: Sí, sí, la verdad que sí, uhum.

Fer: ¿Hay una razón específica?

M.I: Es lo que yo te comentaba de esto, porque a pesar de que nosotros procuramos darle un mayor tiempo de calidad a “M” no te puedes partir en treinta, es muy complicado, en veintiséis, no se puede, o sea ustedes se pueden enfocar en “M”, porque “M” es el caso que se podría decir es especial, pero todos los chicos tienen características diferentes y que requieren de diferentes formas de trabajo, entonces te partes en veintitantos y súmale la atención que requieres todavía con “M”, uhum, entonces si estuviera otra persona que hiciera ese apoyo, creo que habría un avance en “M” y eso no nos exime de trabajar con él, al contrario, o sea sería un recurso adicional que aportaría beneficios a los dos, uhum.

Diana: ¿Algo más que usted quiera agregar?

M.I: No, sería todo, creo que ya hablé de más [se ríe]

Diana: Okey, muchas gracias.

M.I: Igual.

Rafael: Ya sería todo, muchas gracias.

M.I: No, de que.

[Finaliza el audio y termina la entrevista]

ENTREVISTA #4

- **Entrevistadoras:** Diana Dorantes
- **Entrevistada:** Profesora de UDEEI
- **Duración:** 60 min. aprox.
- **Fecha:** 12 de diciembre de 2022
- **Lugar:** Aula de la Escuela Primaria

Inicio del audio]

Diana: Somos de la UAM Xochimilco y es nuestro trabajo para terminar, primero quisiera que platicara sobre usted.

Profesora de UDEEI: Soy egresada de la UAM Xochimilco, del área educativa y nos faltan un montón de herramientas saliendo de la UAM chicas.

[Se ríen]

Profesora de UDEEI: Se los digo muy honestamente, me ha costado mucho trabajo, eh, encontrar en el campo laboral nosotras como egresadas de la UAM tenemos muchas trabas porque no somos psicólogas clínicas, no somos psicólogas, este [chasquea los dedos] ¿Cómo se llaman estas? Las que están en las oficinas, no sabemos de recursos humanos absolutamente nada, este y siempre esta... Organizacionales, generalmente buscan psicólogas organizacionales, entonces nos cuesta mucho trabajo. Entrar a escuelas, si te dan chance porque pues en tu certificado, el título no, dice que estas en el área educativa, pero lo cierto es que el curriculum que buscan las escuelas tampoco empata con el curriculum de la UAM, entonces te cuesta mucho, mucho trabajo, yo estuve trabajando en primera instancia como maestra titular, pero jamás me podían poner en lista de SEP, porque el curriculum de la UAM no empata con el curriculum de la SEP, entonces realmente me costó mucho, mucho trabajo, eh, tuve la suerte de que en algún punto una de las escuelas me dijo metete de nivelación, un curso que daba la SEP, no sé si lo de todavía para aquellos docentes que no son egresados de la normal, les dan como un tallercillo que dura como aproximadamente ocho meses, nueve meses, donde supuestamente les dan las bases de lo que considera SEP es necesario saber para estar frente al grupo, entonces entro yo a este curso gracias una directora de un de las escuelas en las que estuve que me dijo; “yo te doy la carta, yo te doy esto, no te preocupes, si no entras ahorita entras en el siguiente periodo” dije si está bien, pero yo así como de aja, pero si tuve la oportunidad de hacer el curso y pues estando en el curso escuchas todas las reformas que ha tenido la SEP y pues no hay nada nuevo, y te da como oportunidad de criticar el sistema educativo, que eso si sabemos hacerlo muy bien.

[Se ríen]

Profesora de UDEEI: La verdad, eso sí lo sabemos hacer muy, muy bien ¿No?, y estando ahí mismo me encuentro con una chica que si era normalista, normalista de educación especial de hecho y me dice; “¿Y por qué no has hecho el examen para entrar a SEP” y yo pues porque no me dan chance, pues porque no empata mi curriculum, porque no sé qué y me dijo; “No amiga, o sea para estar frente a grupo si te creo que no cuadre” y me dice; “¿Pero por qué no lo intentas para educación especial?”, en ese entonces para entrar a educación especial había únicamente sesenta lugares y esta chava ya había hecho el examen treves veces y yo ¿Cómo crees?, ¿Cómo se te ocurre que tú que estudiaste tal cual que has hecho el examen tres veces que yo voy a quedar? O sea, y aparte con sesenta lugares ¿No?, “no tú inténtalo, tú sabes muchísimo, tú vas con todo” dije órale va, hice mi examen, yo no sé ni niñas si en verdad el examen estaba muy fácil o yo si sabía demasiado, pero yo como media hora dije ay ya, si me quede que bien y si no ni modo y me salí, salió mi amiga y me dijo; “oye es que la verdad amiga ya ni me acuerdo de las preguntas, ya relájate pues si pasamos que bien y si no ni modo [Lo dice riendo] y yo ya estaba trabajando en otra escuela y yo muy tranquila y segura de la vida no pues la escuela me funciona super bien, no tengo problema, solamente que nuevamente no podía yo estar en lista como docente titular porque SEP no me lo permitía, porque al ser psicóloga SEP cambia continuamente el perfil de las personas que pueden estar frente al grupo, pueden ser psicólogas y al año siguiente decir no, psicólogas ya no, pueden pedagogas egresadas de cualquier lado y siguiente decir no, egresadas de particulares ya no, entonces es muy difícil, tienen en una tablita, este año si, pero el próximo quien sabe, entonces justamente meten la plantilla y me dice directora “sabes que no nos aceptaron tu curriculum, entonces no vas a estar como maestra titular, te vamos a poner como auxiliar de dirección, aunque tú vas a estar frente al grupo, pero no vas a poder firmar” y yo entonces como voy a estar frente al grupo y la responsabilidad que es estar frente al grupo y no voy a poder firmar, o sea que va a suceder con los papás que yo espero que no, haya un accidente y yo no puedo firmar, o sea.

Ya después alguien me dijo, pues no va a ser tu problema, va a ser de la escuela y la escuela lo va a tener que resolver y dije bueno, entonces para entrar a SEP haces el examen, eh, haces el examen si mal no recuerdo Mayo, Junio y te dan resultados a finales de Julio, pero hay diferentes periodos para entrar, tienes desde que te dan los resultados en Julio, Agosto póngale ustedes, desde ese momento desde Agosto hasta Mayo del siguiente año tienes chance de que te llamen para entrar a SEP, entonces llaman a mi amiga, bueno mi amiga me habla y me dice; “sabes que, si me quede, no sé qué, mi número de apelación es 80” y dije no, pues si tú tienes número de apelación cual es el mío, ¿No?, el mío era mucho, mucho, mucho, muy, muy alejado dije no, pues yo convencida de que ya no me quede, pero pues tenía el trabajo, entonces este, mi amiga entra en Septiembre, en Septiembre y

llamaron a otras personas en diciembre y yo empezaba a tener problemas en la escuela, no por la cuestión de estar frente al grupo sino porque no podía firmar y como que a los papás si les llamó la atención que en la boleta, en la oficial, no estuviera mi nombre, entonces dije bueno, pues ya valimos cacahuete, ya estaba yo como bueno y me dijeron no te preocupes, nosotros te vamos a respaldar no hay ningún problema, tú continuas con nosotros, dije okey, esta escuela te revisaba, entraban a tus clases cuatro veces al año a ver como ibas yo iba en mi segunda evaluación, todo iba muy bien y en Enero me habla otra amiga, me dice; “oye, ya te llamaron”, [Hace voz chillona] ¿De dónde?, “no pues que de SEP”, no ¿Cómo crees?, “no si están llamando, a mí ya me llamaron que no sé qué”, le dije no pues es que tú estás en un orden antes, a mí no me han llamado, “no que no sé qué” le digo a mí no me han llamado, para esto me mandan un correo y era un correo para un curso y me llega otro correo, pero dije a de ser de otro curso y ya, entonces estaba yo en el super, lo recuerdo bien y me hablan, “es que si mira, están buscando a las personas” y le dije es que ni siquiera me acuerdo que numero de apelación soy, la neta no, no, pero yo me llego nada, eso fue un domingo, “¿Segura?” si, “bueno pues te aviso cualquier cosa y yo sí y ya iba yo en el taxi camino a su casa chicas y este y me dice mi esposo; “oye, ¿segura qué no te llamaron?” y le dije; no, no me llamaron y me dice; “bueno”, pero me llego un correo, pero ha de ser un curso y ya lo abro, no, me habían aceptado en SEP [se ríen] a no si me llamaron, entonces ya llegue por mis hijos a la casa de mis papás, ya les comente así como muy rápido y me dijeron; “no, es que sabes que, si te llamaron” y yo ay [se ríe] ¿En qué momento? ¿No?, dice; “pero a mí se me olvido avisarte” y ay dios mío, entonces me entere un domingo y tenía que entregar los papeles un martes.

En las escuelas particulares no les gusta obviamente que haga el examen a SEP, si tú llegas a una escuela particular diciendo que hiciste un examen para SEP es casi seguro que no te contratan porque tienen... Porque hay una posibilidad de que tú dejes el trabajo a la mitad del ciclo escolar porque te llaman, entonces cuando yo hice... Cuando yo me entere de eso, pues cuando me contrataron y como no me llamaron y yo era un numero de apelación muy lejano y nada más había sesenta lugares según yo, pues nunca avise que había hecho el examen a la SEP, entonces cuando me llaman y todo yo dije No ¿Cómo me voy a salir de mi trabajo?, o sea ya tengo un trabajo me va muy bien, me están apoyando, no, digo no, pues no, voy a rechazar el lugar “¿Cómo crees que vas a rechazar el lugar?” ya mucha gente hablo conmigo, pues porque si te ofrecen un lugar en la SEP siempre es importante, pero dije; ay no, pero... Pero bueno vamos a empezar, si me toca un lugar muy lejano yo no puedo y aparte, pues no sé cómo funciona, pero si he visto momentos en los que te mandan muy lejos, no, dije; si me mandan a un lugar muy lejano, voy a negarme, no voy a andar corriendo de un lado a otro [lo dice riendo], “Ay que no sé qué” o si me mandan a un lugar muy feo también voy a negarme, porque yo no voy a estarme arriesgando, okey, dije; y si es un interinato tampoco voy a aceptar, no voy a dejar mi trabajo por un interinato que nada más me va a durar tres o seis meses, y entonces ese día me enferme para la otra escuela y fue a dejar mis papeles, estaba formadita, así, nos ordenaron y salió mi amiga la que me había hablado por teléfono “ah Chani, ¿Cómo estás?” no sé qué y yo bien, este oye si, si pero ¿Cómo esta?, y me dice; “no este buscas una escuela, a mí me toco un poblado a lado, esta super bien que no sé qué” ¿Y si es base?, “pues a mí me dijeron que si ami no sé” y dije; ah, es que yo creo que voy a decirles que no, “pero ¿Por qué?”, pues es que no, mira, ya tengo trabajo, estoy muy bien en el trabajo, me están apoyando un montón, ¿Cómo me voy a ir a la mitad del ciclo escolar?, mis niños, como crees yo nunca he renunciado a ningún trabajo, o sea no, no “no ami espérate” y yo; bueno, si es interinato voy a decir que no, si me queda muy lejos voy a decir que no, si es una zona peligrosa voy a decir que no, “ay ami tú espérate” y yo; bueno. Y ahí me ven subiendo, si algún día tienen la oportunidad es un edificio muy, muy alto en Isabel la Católica y la parte que corresponde a educación especial esta hasta arriba, ya subí, subí, subí y yo por favor que no tiemble, y vi a la señorita que nos recibió los papeles y yo; oiga, pero ¿Es para interinato? “no, no señorita, es para una base” y yo a la madre es para base y ah muchas gracias y dije; bueno ya, interinato pues no, así que eso ya está descartado, nada más falta que no esté muy lejos y la vida es bella, yo creo que la vida es muy bella y hay un punto en el que te dice ya deja de brincar este es tú lugar, cuando reviso las escuelas dije; ay Xochimilco me queda, calle 11 me queda, ay la CTM está a 7 minutos de mi casa [lo dice con emoción] y entonces empiezan a pasar con el listado y todo y justamente mi centro de trabajo no lo escogieron y dije; perfecto, entonces pues ya todo había cumplido como con todo, dije; ah que bonito y pues ya me quede, muy feliz, tue quedar las gracias en el otro lugar, si se enojaron muchísimo conmigo verdad,

no me han vuelto a hablar, porque dije; bueno si quieren dar un curso u algo yo con mucho gusto los apoyo, pero no me volvieron a hablar.

Entre a trabajar a educación especial el primero de febrero, estoy cumpliendo en febrero tres años, me toco pandemia, me toco pandemia lo cual ha sido muy complicado porque eso evito que yo hiciera varios procesos que corresponden al final del ciclo escolar, al principio del ciclo escolar y todo y para mi todo ha sido muy nuevo, estos ciclos, estos dos ciclos que llevamos o sea el ciclo pasado y este, todo ha sido como muy nuevo para mí, hubo cosas que no sabía y no había hecho porque no tuve la oportunidad por pandemia, pues ahora lo tengo que hacer y es muy pesado, ¿Qué sucede? Eh la UDEEI tiene que apoyar en la parte pedagógica y como psicóloga me ha costado muchísimo, sí sé porque al final de cuentas trabajar como maestra, eh titular, pues te obliga a buscar de qué manera enseñar a los niños con pedagogía, entonces puede ser lo que lees de aquí, lo que lees de haya, lo de más haya y lo que tú sabes, pues te inventas cosas y sacas el trabajo adelante, pero ya llegar con maestras que llevan muchísimos años trabajando, es así de ¿Por qué no implementas? “es que ya lo hice” ¿Y si implementamos no sé qué? “Es que eso también ya lo probamos” y yo; ah, me estoy pensando el método de no sé qué, no sé qué, y yo; es que eso no lo conoces, no yo no lo conozco, no conozco varios métodos para completar lecto escritura, por ejemplo, entonces me ha costado mucho trabajo, es complicado, pero como buena psicóloga, pues te envuelves, entonces empiezas... Yo por lo menos lo que me ha caracterizado en la escuela, es que esta parte de psicóloga ha funcionado perfecto para si los maestros...

[es interrumpida por un aviso a través de los megáfonos de la escuela].

...Me ha funcionado muy bien para con los maestros detectar las situaciones emocionales de los niños que afecta también el...

[Es interrumpida nuevamente por un aviso a través de los megáfonos de la escuela].

...Que afectan a final de cuentas el proceso de aprendizaje. Si un niño está deprimido, esta estresado, tiene algún conflicto familiar, no adquiere el aprendizaje como uno espera, entonces esa parte es con la que yo me he apoyado para poder realizar con los maestros los diagnósticos y poder realizar pues las actividades con ellos del lado emocional, la parte de la pedagogía la verdad es que en esta escuela me he encontrado un equipo bien bonito, bien, bien bonito porque me han apoyado un montón, si llego y digo es que tengo la idea de no sé qué y no sé qué las maestras me ayudan a concretar “ah, sí ami podemos hacer” y yo; sí ándale sí, y nos va a ayudar para que tu niño haga esto y esto, entonces me ha costado trabajo, pero tienes que buscarle por todos lados, repito, la verdad es que la UAM es bien bonita porque te enseña a ser una muy crítica, o sea eso es indiscutible, somos muy críticos, buscamos por todos lados...

[es nuevamente interrumpida por un aviso a través de los megáfonos de la escuela].

...Somos capaces de ver en el sistema donde está la falla, o sea somos muy analíticos, podemos criticar todo eso, pero ya dentro de una escuela trabajando con los niños no nos sirve, entonces tenemos que buscar mucho, mucho, mucho, mucho, mucho, yo la verdad es que me apoyo, repito, muchísimo en mis compañeras y le busco mucho en internet y pregunto y pregunto y pregunto y pregunto para saber de dónde, entonces si te cuesta trabajo.

La UDEEI se dedica a la parte pedagógica y al acompañamiento del docente y de los papás para apoyar al niño a superar la barrera del aprendizaje, entonces eso significa que también debes saber el tacto con el que les vas a hablar a los papás para convencerlos de que el apoyo que ellos dan es sumamente importante o el principal para que los niños puedan superar su barrera de aprendizaje. Me ha costado mucho trabajo porque también aquí la idea o lo que UDEEI te dice es el niño el niño no tiene la barrera, el niño afronta la barrera es externa, puede ser en contexto escolar, contexto áulico u contexto sociofamiliar y a mí me cuesta encontrarlo a veces, así como de, pero si yo estoy viendo que él no se quiere relacionar con los niños, no, no, no, los niños no lo han sabido integrar, y yo así de aaah [hace sonido de queja], te cuesta trabajo, pero lo haces, nos faltan muchas herramientas porque, por ejemplo, los CAM pues son personas que especializadas, nosotras no, o sea las maestras de UDEEI puede ser una psicóloga, puede ser una pedagoga, puede ser una terapeuta de lenguaje, puede ser alguien que sepa de neuro desarrollo, puede alguien que si haya

estudiado como tal para educación especial, entonces somos todólogos y al mismo tiempo no sabemos, entonces tengo compañeras ya en mi centro de trabajo que llevan años que dice; “es que hay cosas que tampoco sabemos nosotras, la verdad”, o sea te lo vas inventando con el tiempo, pero así decirte a, b, c, d, no existe... No existe porque aparte somos de la dirección más olvidada de SEP, la dirección de educación especial es una de las más olvidadas, antes había dos maestras por escuela, de UDEEI, o sea aquí había otra maestra, yo y otra más, pero en la última reforma de Peña Nieto, pues hubo que abarcar y en vez de contratar decidieron pues que nada más haya una y pasamos a esta para acá y son escuelas, por lo menos aquí, son escuelas que tienen muchas situaciones socio familiares porque son papás de bajos recursos, que trabajan todo el día, que las zonas no son muy bonitas, entonces si se requiere a otro apoyo, un apoyo extra, la otra cosa es que UDEEI te dice que debes de tener a 20 niños en lista como mínimo y como máximo, digo máximo creo que te dan como 23. Si tu entras al salón que es donde esta “M”, tengo ahí a una niña que no ha completado lectoescritura, tengo un niño con problemas de lenguaje, tengo un niño que lo acaban de diagnosticar con TDH, tengo... Espérenme, a otra niña con problema de lenguaje, si porque es “A” y es “V” y tengo a “M”, son cinco, cinco en un grupo, pero si nos vamos a segundo B, segundo y no te estoy diciendo los de primero porque... En segundo B, tengo un niño que tiene, ay se me olvido el nombre de su enfermedad, pero es una enfermedad donde no coagula, los niños que tienen enfermedades crónicas, aunque no tengan problemas de aprendizaje UDEEI le tiene que dar seguimiento, entonces en automático entra en estadística, este niño ni siquiera lo he podido dar de alta, tengo una niña que tiene sincope cardiaco, eso quiere decir que la presión se le baja, le dan como pequeñas taquicardias y hay que darles seguimiento, tengo un niño que tiene problema de lenguaje, tengo una niña que no ha completado la lectoescritura, tengo otra niña que debería estar en tercero y está en segundo y si lleva un año de rezago en automático entra a estadística, este, tengo a “Ma” que tampoco ha completado lectoescritura, tengo a “N” que no ha completado lectoescritura, “J” que no ha completado lectoescritura y “L” que tiene problema de lenguaje, más los cinco y estoy en segundo, es mucha carga, mucha, mucha carga ¿Qué hago? O ¿Qué les he dicho a los profes?, les digo; “pues el papá si me respondió, entonces aquí ya tiene una palomita más”, “pues ya vimos que como te aprendió, entonces si ya lo descartamos porque yo creo que si le echamos ganitas si sale adelante”, “esta niña pues ya está diagnosticada, ni modo, esta si entra porque si esta diagnosticada”, “está ya venía de la escuela pasada de UDEEI, ni modo, pues también entra”.

Pero entonces en lista tengo 23 y por debajo de la lista tengo a toda la escuela, esa es la otra, antes se les permitía a las maestras de UDEEI sacar a los niños y trabajar con ellos de tú a tú, pues ahora ya no, ahora tienes que entrar al grupo y trabajar con el grupo porque si no los estas excluyendo, porque si no lo estas señalando, el problema es que en ocasiones no funciona, o sea yo no puedo trabajar con “M” así, mientras uno me está hablando “M” ya se levantó, mientras mi niña que no ha concretado lectoescritura que me siento a explicarle como, que letra y todo “M” ya se me fue o ya no lo hizo, entonces si es muy complicado y necesitas mucho apoyo de los docentes, mucho, mucho apoyo, necesitas mucho apoyo, es mucho el trabajo si está muy pesado y a eso súmenle pues que tienes que hacer toda la parte administrativa, que ahora te pidieron calificaciones, que ahora te pidieron los reportes, que ahora quieren una lista de los niños que tienen problemas de lenguaje, pero de los niños que tiene problemas de dislexia, pero de los niños con problemas... Y a veces ni siquiera lo tienen, entonces es así de ay si ya, toma, pero no hay, pero no hay como profundidad en la parte administrativa, yo por lo menos me la brinco [lo dice en voz baja], o sea no puedo, hay que tener mucha estructura porque además hay que cumplir con los protocolos de SEP, si el niño llega a tener un accidente, pues tú también debes tener en listado, si él estaba contigo ¿Qué paso?, ¿Dónde fue?, narrado, a veces te da chance si de hacer la narración y a veces no [se ríe], te tienen que firmar, tienen que saber el avance y todo eso, las citas con los papás, yo diario tengo cita mínimo con un papá, para contarle al papá, oiga señor hemos avanzado en esto, lo felicito por esto, o señor ¿Qué paso?, ¿Qué sucedió?, ya le dimos la canalización, no hemos visto ningún apoyo, la maestra y yo estamos trabajando, pero requerimos de mayor apoyo, por favor si él no repasa lo que vio en la escuela lo olvida, le pido que ponga atención, pero son papás que trabajan, son papás que realmente no están interesados en saber qué pasa con los niños y son muchas situaciones emocionales, apenas en la mañana me llego una mamá, se separaron, él papá tiene un nuevo hijo y el niño ahora ya no, de por sí ya traíamos ahí un problema de dislexia, pues ahora esta como a parte de la dislexia, esta actitud del niño de ya no quiero, no me importa, no me interesa y va a egresar, va a pasar a

secundaria, entonces no, espéreme señora tenemos que hacer la canalización, porque si lo tienen que atender, porque si esto, porque si lo otro y pues entonces tu lista de 23 crece, crece, crece, crece, crece.

El año pasado yo me acuerdo mucho que le decía a la maestra Titular, repito yo estoy muy agradecida con la escuela, si ustedes tienen luego la oportunidad de conocer otra maestra especialista les van a decir que les cuesta mucho trabajo entrar a trabajar, mucho trabajo, los maestros no te dan chance, así de ¿Pero tú por qué?, ¿Tú quién eres para entrar?, ¿por qué te tengo que dar mi planeación?, ¿Qué le vas a corregir?, ¿Apoco tú sabes hacerlas?, o las mismas maestras este... directoras les dicen; bueno, o sea pus apóyanos con todo esto y pus tampoco, entonces la verdad es que si caí en un lugar bien bonito porque si yo llego y les digo; oigan fíjense que vi que los niños tienen problemas en matemáticas ¿Qué tal si implementamos el método Singapur?, ah si, explícalo, entonces ya lo explico, pues vamos a intentarlo, bien bonito, la verdad si, entonces por ejemplo y como ellos responden, pues yo trato de responder, entonces por ejemplo, el año pasado hubo un punto donde le dije a la maestra Titular; si maestra Titular yo le hago el proyecto, si, si, solo una pregunta, “¿Qué?”, ¿Yo puedo trabajar con mis niños? Porque la verdad no los he visto [se ríen] ay ya miss yo no tengo ningún problema, yo la apoyo en todo lo que usted quiera, pero la verdad es que hemos abarcado muchas cosas y he dejado de lado a mis niños, entonces estar con la rutina y entrar por lo menos una vez a la semana para ver cómo van, qué han avanzado, qué han hecho, qué material falta, que las maestras te digan en los reportes; no, sabes que no, esta semana de plano no quiso, yo hablo también mucho con las maestras de educación física y con las maestras de inglés, porque no solamente es español y porque los niños actúan diferente y las maestras de educación física me dicen; hay situaciones corporales que afectan en el aprendizaje y yo, claro, toda la razón, entonces yo llego y les pregunto; ¿Cómo lo viste? ¿Ya viste que camina chueco? ¿Ya viste... o ellas mismas me dicen; oye ¿Ya viste que esta “Ma” no sigue indicaciones?, que no puede brincar, que no puede saltar, que no puede arrastrarse y yo, ah bueno, y ya te pone a observar la clase, ah si es cierto, no pues hay que hacer cita con los papás y es pesado es muy pesado.

Luego te topas con papás que no aceptan que los hijos tienen una situación, o sea esas son rotundamente un no y una de esos es la mamá de “M”, nosotros tenemos a “M” en seguimiento desde el ciclo escolar pasado. “M” es bien lindo, es un niño muy lindo que si responde, pero después de que le preguntas como varias veces, al principio no respondía preguntas directas, no te respondía, si lo podías ver a los ojos, pero no te respondía preguntas directas y camina en puntitas y se ríe solito, se toca sus genitales, coas así, entonces cuando tuvimos la cita con la mamá fue la cosa más impresionante que se puedan imaginar, un niño de primero de primaria sentado una hora a lado de su mamá, eso no pasa, eso no sucede...

[Es interrumpida una vez más por el megáfono de la escuela]

...Eso no es normal en los niños, la mamá hablaba, hablaba, hablaba y le hacía preguntas al niño; ¿Verdad “M”?, y “M”; jejeje, pero en su mundo y no se movía, nunca volteo a decirle a su mamá, ¿Mamá ya nos vamos?, ¿Mamá te falta mucho?, en una hora de entrevista y la mamá empieza a contarme y le digo; señora, pero el desarrollo normal, “si, si, bueno, por ejemplo, cuando pasa la basura el sonido pues como que no le gusta y se mete debajo de las cobijas, ya tengo que ir yo a tranquilizarlo, pero es normal” y yo; ¿Cómo va a ser normal, señoraaa?, por el amor de Dios, negación, en ese momento teníamos apoyo por parte de la delegación y venían unas doctoras, que también estaban dando canalizaciones, se le comento a una de las doctoras y la doctora dijo; “¿Pero quién es?” y ya lo vio y dice; “no claro, este niño tiene rasgos de autismo, le vamos a dar canalización” y le dieron canalización, la situación fue que en la canalización si pusieron probable autismo, se le da a la mamá y la mamá dice; no y va con su médico particular, médico general y el médico general le retire y le dice; “no, él no tiene autismo, tal vez tiene TDH o un TDA pero autismo no es, pero mira, para que te quites la espinita y en la escuela también, pues vete a psiquiatría” y yo; si no tiene autismo ¿Por qué le está dando pase a psiquiatría?, bueno ya señora ¿Lo va a llevar?, “si”, llévelo no tengo problema, pero hágalo, tampoco, porque cuando estaba en el hospital de psiquiatría Mati veía muchas cosas que lo alteraban y mejor ya no lo llevo, lo llevo a un médico particular, un neurólogo y el neurólogo le hizo un escáner y tenía como micro convulsiones, pero pues

tampoco era autismo y dije; cómo va a ser, no, de ahí se le canalizo a una terapeuta y la terapeuta después de hacerle muchas pruebas...

Como terapeuta no pueden diagnosticar, de hecho ningún psicólogo puede diagnosticar, se lo repito a los papás, señores, si un psicólogo les llega a decir su hijo tiene TDH, tiene TDA, no es un diagnóstico, no se puede, como psicólogos no podemos diagnosticar, para que te puedan diagnosticar TDH, autismo, cualquier trastorno de la mente, necesitas a un psiquiatra y un neurólogo, si ellos dos lo dicen y el psicólogo entra y también lo confirma, perfecto, entonces si es un diagnóstico, pero antes no, porque un neurólogo te va a revisar todas las frecuencias del cerebro y todo lo que se prende y se apaga en el cerebro conforme el niño piensa, duerma o lo que sea, luego ya el psiquiatra va a tener pues obviamente la especialización para saber según sus pruebas que tipo de trastorno es, pero un psicólogo, por mucho que sepamos solamente podemos decir probable pero no diagnóstico, por favor no se dejen engañar, yo entiendo que a veces las instituciones públicas se tardan muchísimo y por eso acudimos a un particular, pero si van a acudir a un particular fíjense, tiene que ser psiquiatra y neurólogo, no un psicólogo y yo soy psicóloga y se los digo, o sea no se puede.

Entonces la terapeuta le dijo que era probable asperger, entonces la señora regreso con el neurólogo, nunca fue con un psiquiatra y el neurólogo le dijo; “no, todos en la vida tenemos rasgos de autismo, entonces no, él no tiene autismo, no tiene nada”, entonces fue con su médico general y el médico general también le dijo; “no, a mí también me gustan mis cosas ordenadas y no por eso significa que yo tenga TEA, pero si estas con la duda porque no lo llevas a CISAME” y yo, es que nadie le quiere decir a la señora, si es, quítate la venda de los ojos, si es porque ya es la segunda vez que tú médico general te manda a una clínica especializada en la salud mental y yo ya le había dado pase para CISAME, solo que la señora dice que es mucho tiempo y que no va a exponer a “M” a nada que lo altere.

No sé con quién se tiene que trabajar más o se lidia más, si con los niños o los papás, pero yo he dicho en estos momentos con los papás, es muy difícil admitirlo, entenderlo y saber cómo apoyarlo y pareciera que no y yo se los digo a los papás, pues si pasan mucho tiempo los niños en la escuela, pero pasan más tiempo con ustedes, entonces si ustedes no nos apoyan la maestra no es Superman, ella puede apoyarlos, ella puede decirles cómo, dentro del salón ellos pueden trabajar con ella, pero si el niño no trabaja en casa y si no se ve apoyado en casa lo va a olvidar, entonces eso es algo que nos pasa muy seguido, muy, muy seguido y las autoridades cuando tú lo comentas es; trabaja con el niño con lo que tu puedas y lo que tengas, pues si y les digo, yo lo trabaje, regresamos de vacaciones y lo olvidaron, entonces es pesado, es muy pesado, es muy bonito porque es gratificante trabajar con niños, verlos, sonreír con ellos, que te reconozcan cuando vas caminando que te pregunten ¿Cuándo vas a entrar? ¿Cuándo vamos a hacer esto? ¿Cuándo... Es muy bonito, es muy gratificante, pero es muy pesado, es cansado y es estarle pensando ¿Cómo le hago? ¿Cómo le hago? ¿Cómo lo ayudo? ¿Cómo le digo? ¿Cómo le digo al papá que es sumamente importante?, que yo voy a seguir trabajando con el niño, pero si necesita el saber realmente que es, para que también él lo empiece a trabajar, no trabajas igual y no le hablas igual, no te diriges igual a un niño que tiene TEA, a un niño que tiene discapacidad mental, a un niño que tiene problema de ceguera, a un niño que tiene problema de lenguaje o a un niño que no tiene ninguna condición, el trabajo no es el mismo, si lo incluyes, si lo involucras, pero no es el mismo trabajo yo a “M” no le puedo dar los problemas de matemáticas de segundo, para empezar “M” no lee, no se concentra para leer, si suma, si, si resta, sí, pero por ejemplo, en las preguntas tipo María fue y compro un kilo de jitomate en cinco pesos, dos kilos de Zanahoria en catorce pesos y un kilo de carne en ochenta pesos, pero pago con un billete de a quinientos, ¿Cuánto le dieron de cambio?, no puede porque incluye sumar, incluye restar y dar el resultado y “M” no puede, “M” está en operaciones básicas de un dígito, todavía no pasamos a dos dígitos y por ley general de SEP no puedes reprobar a los niños, entonces ¿Qué sucede?, que va a pasar de grado y tercero, tampoco va a adquirir el aprendizaje de tercero y ¿Qué pasa?, que pasa a cuarto y pasa a quinto y pasa a sexto y pasa a secundaria y secundaria se pasa toda la secundaria y cuando llegan a prepa que ya SEP no tiene nada que ver ahí a no ser que sea de bachilleres, se topan con pared y dicen; no sabe sumar, no sabe restar, no sabe leer, no tiene esta parte que se me olvido el nombre, perdónenme, de... ¡Ay! La capacidad de decir si está bien, si está mal, se me olvido el nombre. No tiene lectura de comprensión, tengo un niño que en sexto no sabe leer, no sabe

escribir, es mi mejor ejemplo, cuando lo comento es de ¿Pero cómo llego a sexto si no sabe leer, no sabe escribir?, y yo; mira, agárrate ahí te va, primero y segundo no lo pueden reprobar, en tercero que fue cuando yo llegue, llegue en febrero y ya empecé como a trabajar con él y dije; voy a hacer la cita con mamá, estaba en tercero, pero en marzo llego pandemia y nos fuimos de pandemia, entonces en tercero ya no se le hicieron pruebas, no se le hicieron evaluaciones y ¿Cuál fue la regla o mandato de SEP?, todos pasan y paso a cuarto, pero en cuarto, ciclo escolar que nos aventamos en pandemia y ¿Cuál fue la norma que me mandaron?, fue todos pasan y llego a quinto sin leer, sin escribir. En quinto estuvimos trabajando con él, nos dimos cuenta de que no puede concretar la escritura, pero si retiene, retiene súper bien entonces la maestra le pasaba videos, trabajábamos con él y a la hora de hacer el examen, por ser niños de UDEEI se les da el apoyo, entonces se dio cuenta que yo le leía la pregunta y “ay si maestra, si nos contó, se estaban peleando por los pasteles de...” Es esa la respuesta, pasa a sexto sin leer, sin escribir [se ríe] y va a pasar a secundaria, sin leer, sin escribir y ¿Qué sucede?, pues que en secundaria ¿Quién tuvo la culpa?, la primaria, y no es cierto, entonces cuando me doy cuenta el sistema educativo no ayuda en nada a los maestros, porque los maestros encantados. Estaba yo hablando con otra maestra, los maestros si son de, es que no puede pasar, no ha concretado el aprendizaje, pero no lo puedo reprobar.

Para que SEP te de permiso de reprobar a un niño tienes que meter evidencia, tras evidencia, tras evidencia y entre esas evidencias una dispensa de edad, para que SEP se dé cuenta que el niño a pesar de tener once años mentalmente tiene nueve, por eso no ha adquirido el aprendizaje que se necesita para poder estar en sexto, por ejemplo, y si SEP cree que todo lo que le anexaste es válido te dice; okey si, que repruebe, pero puede decirte; no, no es válido, que siga.

El sistema educativo no funciona, reforma tras reforma y no se ha visto de fondo que es lo que está pasando. Ahorita la idea es, la comunidad al centro, que los niños aprendan a como desarrollarse con la comunidad y la comunidad como poder ayudar a la escuela, esta super padre, es una onda muy humana, una corriente humanista, muy, muy bonita y todo, pero no va a funcionar por lo menos en este sector donde no tienes apoyo de los papás ni para venir a firmar calificaciones, ¿Cómo vas a tener el apoyo para poder desarrollar estas habilidades con los niños?, yo no estoy en contra, eh, créanme, yo lo que más deseo y en algún momento de la vida hice fue estudiar el sistema Montessori, a mí me gusta mucho el sistema Montessori, el desarrollo del niño con el ambiente, que se vaya aprendiendo según lo que tiene a su alrededor, me encanta, me gusta mucho, pero no funciona en el sistema que tenemos, donde los papás no importa si no sabes, saco diez y perfecto, paso maestra, digo no sabe leer, no saber escribir, no sabe cómo resolver un problema señora, pero ya paso. Entonces es una situación muy fuerte en cuanto a sociedad y en cuanto a sistema educativo y a eso nos enfrentamos, y repito, como psicólogas de la UAM todo eso si lo vemos, todo eso si lo podemos criticar, desmenuzar de la raíz, pero las otras herramientas nos faltan, nos faltan mucho.

Diana: ¿Y ha visto el material con el que está trabajando “M” actualmente?

Profesora de UDEEI: ¿Perdón? ¿Con el que ha trabajado actualmente “M”? sí, sí, está bien, pero yo siento que pusieron a Mati en una zona de confort, el cuadernillo de español es trazo, desde la A hasta la última, pero “M” ya podría hacer silabas, pero es como no moverle mucho, porque lo vaya a alterar y no sé qué vaya a pasar y no sé cómo vaya a reaccionar la mamá, entonces, eh, si lo trabajamos porque repito, hay una situación con la mamá y lo trabaja, si lo llevamos a cabo, pero al mismo tiempo también le digo a la maestra; hay que buscar otras actividades, las cosas manuales a él le gustan mucho, a lo mejor estos cuadritos donde viene desarrollado cada renglón y tiene que pegarle y ponerle encima del título el título y donde dice el subtítulo buscar el subtítulo, a lo mejor eso le puede ayudar, pero si hemos visto el material, a mí se me hace muy básico, muy muy básico, por lo menos el de español, el de matemáticas no tanto porque si me doy cuenta que operaciones de más de dos dígitos no puede hacer, entonces bueno, el de matemáticas ahí vamos trabajándolo poquito a poco, pero yo creo que “M” está en una zona de confort, “M” es muy inteligente, sumamente inteligente, pero lo tenemos... También nosotras lo tenemos en una zona de confort para no moverle más porque no sabemos tampoco como trabajar con la mamá.

Diana: Y también han mencionado que esta medicado.

Profesora de UDEEI: Sí.

Diana: ¿Cómo esta medicado si no está diagnosticado?

Profesora de UDEEI: Por el neurólogo que tiene, el neurólogo... Ah, no tengo mi expediente, lo tiene la maestra Titular, ¿Le puedes bajar la palanquita?

[Le bajan a la palanquita]

Profesora de UDEEI: Perdón, puedes venir tantito porfa.

Maestra: Si.

Profesora de UDEEI: Perdón eh.

Diana: Si. Bueno estábamos platicando sobre cómo es que esta medicado.

Profesora: Ah bueno, tiene un neurólogo... Ah le iba a pedir el expediente a Titular, tiene un neurólogo y el neurólogo después de que le hizo el examen el diagnostica... Ay déjenme buscar, según yo no tengo mi expediente completo porque se lo di a la maestra Titular [busca el expediente], no, no, no lo tengo, no, ay ¿Cómo... ¿Cómo lo puso?, algo limítrofe, no me acuerdo bien, lo tiene la maestra Maru, me permiten un segundito para ver si lo tiene la maestra.

Diana: Si.

Profesor de UDEEI: Pero bueno, tiene un diagnóstico, algo de trastorno de la conducta limítrofe, una cosa así y con ese el neurólogo lo médico, pero yo soy honesta, yo no he visto ningún cambio en el niño con el medicamento, ninguno, al contrario, cuando "M" recién llego a la escuela comenzaba y terminaba actividad, tal vez no me hacia las 5 actividades del día, pero por lo menos dos comenzaba y terminaba, ahora nos cuesta muchísimo trabajo que termine... Que comience y termine una actividad, sus lapsos de atención se redujeron, tiene que ser una actividad que en verdad, en verdad, en verdad le guste a él para que empiece y termine y no solamente es en español, también en inglés, el salón de ingles tiene muchos estímulos, entonces le llama la atención se para, va, viene y le ha costado mucho trabajo a la maestra mantenerlo en un lugar, entonces eh, lo llama constantemente, lo trae, pero necesitas tenerlo a un lado para que el lo trabaje, y aun así yo estando a su lado a veces se para y se va, entonces yo no sé bien por qué la señora a aceptado que lo mediquen de esa manera, pero repito, la negación y toda esta situación el neurólogo es el que lo médica, es el neurólogo y tiene dos medicamentos, son dos, son dos, son dos y el ultimo porque ese si lo tengo anotado en mi última cita [se pone a buscarlo en sus notas, oxcarbazepina de trescientos, una en la mañana, una en la noche, eh rizpundona un cuarto cada tercer día, hidrosina una y media al día, atemperador un mililitro dos veces al día, esta ultima fue agregada recientemente para bajar la atención, para él es mucho medicamento y medicamento que nosotros no hemos visto que se refleje en la conducta del niño.

Vanessa: ¿Y a usted como fue... O sea, ¿A usted le mencionaron que el comportamiento del niño? O ¿Qué?

Profesora de UDEEI: No, cuando inicie ciclo escolar yo lo que hice, lo que me recomendaron fue hacer observaciones grupales, entonces yo les programe tres, tres visitas al grupo [ininteligible], entonces yo iba y hacia observaciones generales de los niños, conductas y de más, pero Mati es muy evidente de principio, muy evidente, la forma en la que habla, la forma en la que se mueve, es muy obvia, entonces haces estas observaciones, llevas... Bueno en mi caso yo llevaba una hoja ya con que estaba observando, la forma en la que esta acomodada el grupo, la forma en la que la maestra motiva a los alumnos o les habla a los alumnos, la forma en la que responden los alumnos de manera general y tu misma te vas dando cuenta de ciertos niños que te brincan, entonces vas anotando los nombres de los niños que te brincan y porque razones te brincan, eso ya, dentro del trámite, ya cuando salen el grupo y todo, los maestros tienen hora libre te acercas oye mira vamos, te quiero mostrar lo que note de tu grupo, si, si vi esto, esto y esto, en cuanto a sus conductas le digo; a lo mejor seria bueno implementar tal cosa o que hablaras de esta manera y así, y cuando llego con los niños les digo; de tus niños me saltaron este y este, por esto y esto, ¿Tu qué has visto?, y ya los maestros te dicen, no él llego mal ese día porque su papá no sé qué o no, si a mí también me ha saltado mucho, yo también en sus trabajos he visto esto, la mamá me comento, entonces ya haces

como el intercambio de ideas con los maestros y entonces pones énfasis en esos niños que los dos llegaron a lo mismo, porque hay ocasiones que empiezan, no es que el niño que no sé qué, les digo; no eso ya es problema de conducta amiga, como me gustaría ayudarte, pero creo que solamente es conducta, entonces hay que ser más rígidos con él no me brinca a mí, porque el niño si ha tenido aprendizaje, porque el niño si te pone atención, porque el niño lo hace, termina rápido porque sabe si termina rápido se puede parar a jugar, entonces no es problema de aprendizaje... Ah, esa es otra, es otra, tiene que ser claro, problema de aprendizaje, entonces, es otra forma como en las que he tratado de hacer mi lista y no agregarme a los preceptos de la escuela, si tiene problema de aprendizaje como tal si, ah entons si, este, eso es lo que haces por eso te saltan, tu puedes intercambiar ideas con los maestros o lo mismos maestros te dicen oye fijate que el día que fuiste a la observación me faltó "R" y quiero que la observes por x, y o z, ah si, y ya entras al salón, ves cómo actúa y todo, a veces "R" otra vez no fue, entonces vuelves a hacerla, porque eso sucede también mucho, faltan muchísimo, mucho, mucho, mucho, entonces a veces programas sus actividades y ese día no llego, entonces bueno, pues ya, se las soy a todos, ni modo, ya ni modo, entonces si tienes esta oportunidad o los maestros tienen esta apertura de acercarse y repito, me toco un buen equipo de trabajo, porque hay otras maestras que no permiten, a mi me toco un muy buen equipo de trabajo y si se acercan, me salta mucho, me sucedió esto con el niño, ¿Tu qué opinas? ¿Tu cómo ves? ¿Me puedes apoyar?, y lo mismo, oigan es que me faltó esto, ya no supe que hacer y las maestras; ay, amiga, toma y yo así gracias, gracias, entonces sí, si tienes este chancesito, por eso te das cuenta y de "M" se ve, "M" habla así, no sé por qué así habla [lo dice mientras habla medio lento simulando el como habla el niño] y no te responde preguntas, ahorita ya y a cambiado... Es que tiene mucho, ahorita ya cambio a esta parte del chantaje de que te vas o que vas a hacer algo, no, no te vayas y empieza hasta a llorar, entonces mmmm ya vas a chantajear, o sea es muy listo, es muy hábil, muy hábil, entonces yo intento trabajar y le digo; pues sí, si me voy a ir y "M" no, no y más porque estas llorando, yo me voy porque estas llorando, yo te estoy pidiendo que trabajes y no quieres trabajar, yo me voy y me salgo y ahí se quedo en la ventana o en la puerta, ya regreso y ya me senté, ya me senté, okey vamos a trabajar, pero no me dura mucho tiempo trabajando u se distrae, hay muchas distracciones, la terapeuta nos decía que había que evitar las distracciones, pero ¿Cómo le hago?, tengo los dos patios, las ventanas dan a ambos patios, no pues que ponerlo alejado de las ventanas ¿Dónde lo pongo alejado de las ventanas? ¿Alejado de la puerta?, ponle a un compañero que le bloquee el paso, le pongo al compañero para bloquearle el paso, pero pues él se para y se va, o sea no importa, no que pongan al niño frente a la docente, esta frente a la docente, o sea esta el escritorio y "M" esta ahí, o sea lo tengo frente a la docente, lo único que no puedo hacer, es que la docente se quede ahí a lado porque tiene otros veintitantos niños, no podemos quedarnos ahí a lado, entonces también la maestra me dice; es que la mamá, es que con la terapeuta trabaja super bien, si, pero es un tu a tu, aquí tengo veinte niños que aparte "M" no convivía con los niños, no se acercaba a ellos, ahora ya, pero ahora se acerca a molestarlos, entonces llega y los pica, les jala la oreja, les pone basurita en la cabeza, les jala el suéter y le da risa y se va, entonces tampoco es la forma en la que quiero que interactúe con sus compañeros, hay que estarle retomando, "M" no le gusta, "M" eso, eso que estas haciendo le molesta a tu compañero, ya se enojó, no, no se ha enojado, y cuando le dices no se ha enojado se va [se ríe], le digo no, si ya se enoja porque a él no le gusta que lo estén tocando y se va, en educación física no hace los ejercicios, la maestra lo agarra y lo lleva y lo trae y entonces sí, pero si la maestra lo suelta se hecha a correr [inintendible], por ejemplo, ahorita voy a [inintendible].

UDEEI a los niños que tienen seguimiento cuando hay exámenes tiene que ver que niños requieren el apoyo para hacer el examen, que le tengas que leer, que les tengas que digerir las palabras, las preguntas y así, o incluso hay niños que requieren que les modifiques el examen, o sea que les bajas el nivel, que uno de ellos obviamente es "M", pues aun así hay que hacerles el examen dirigido, ahorita van a tener examen el martes, es lo que me estaban diciendo, porque "M" va a necesitar que yo este ahí, para poder dirigirlo, apoyarlo y hacer que se concentre y termine el examen, porque esa es otra, si no te quedas el se pierde y ya no termino el examen, que nos pasó, el año pasado nos pasó, no concluyo el examen, a uno de los niños de sexto... ¿Ve que aplican los examen de enlace y todo eso?, iba super bien mi niño, solo que le costaba mucho trabajo leer, era muy bueno y le dio mucho coraje, mucho coraje porque no pudo terminar el examen, saco todas sus preguntas bien, todas sus preguntas estaban bien porque iba lento, pero seguro, entonces fue así de yo tenia que

haber estado con él para poderle leer el examen, pero estaba con los otros niños y no me dio tiempo de estar con él y fue de aaahhhh, frustrante, entonces donde... el servicio donde yo estoy cuenta con trabajadora social y cuenta con psicóloga, pero es una trabajadora social y un psicóloga para siete escuelas que somos del mismo servicio, entonces ellas se dividen los días para asistir, acompañarte y todo, entonces el día martes ellas vienen conmigo, ¿Qué voy a hacer?, pues les voy a pedir que me apoyen para separarnos y que me apoyen con el examen, pero es cuando vienen y cuando no es así de ocho a nueve apoyo a tu niño, de nueve a diez apoyo al tuyo, de diez a once apoyo al tuyo, el recreo pues no, de once y media a doce y media apoyo al tuyo y solamente abarque a cuatro niños de veintitantos en estadística, o a veces los divido por media hora, ¿Esta muy pesado tu examen?, a ver deja lo veo, ah no, entonces sí, de ocho y media a nueve tú, de nueve y media y así, pero no, a veces no te da la vida y la otra, solamente trabajamos hasta las doce y media, las escuelas salen hasta las doce y media, pero los horarios de las maestras están, de UDEEI, solamente están cuatro horas y media y no lo han querido aumentar porque aumentarlo significa que nos paguen más, les digo, la dirección de educación especial es la más abandonada y con esto que lo bello que le van a hacer, esta bien, de la inclusión y de la equidad y todo eso, que están haciendo, en algún punto desaparecernos, pero no funciona y yo no estoy en contra de la inclusión ni de la equidad, pero no funciona, porque los maestros no tienen la especialidad, porque los maestros no tienen todas las herramientas y porque perdón, pero a pocos se les ha capacitado, ni hay un programa para capacitarlos, esta onda, pues de que si se les manda, ¿es nos capacita la misma directora y a la misma directora ¿Quién la capacito?, no funciona, no funciona, necesitamos a un especialista que venga y te diga b, c, d y aplíquenlo, ah, no funciona, b, c, d, vuélvano a aplicar, pero si yo estoy diciendo en este caso a la supervisora y la supervisora le dice a la directora y la directora después llega con el docente, la información se pierde, el conocimiento se pierde, entonces realmente no hay una capacitación para los docentes, luego se preguntan que por qué los profesores aplican las mismas metodologías, pues si, pero es que no nos llega la información como tal. No sé si sabían, pero no hay un programa como tal de la nueva escuela mexicana, no está, todo esta al aire todo está dicho, así como de si se va a dividir por ¿Qué son?, ah se me olvido, pero bueno, lo que es educación especial, preescolar, primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto, secundaria, son siete niveles, pero todo esta así dicho, no hay un libro, una guía, un plan, no existe todavía esta información ¿Cómo quieren que los maestros la apliquen?, repito, algo que nos da muy bien es criticar a la institución, si te das cuenta de las lagunas que tiene y esas lagunas trascienden en los alumnos, yo tengo lagunas les digo a los maestros aguanta, aguanta, deja lo investigo, deja te digo, deja veo porque no sé, tengo muchas lagunas y en mi mente esta, voy a hacer un curso de no se que voy a hacer no sé qué, pero también soy mamá, pero también soy humano y tengo que cocinar y comer, lavar y no me da, no meda, digo ahorita no tengo, pero si me llegara un niño sordomudo, yo no sé lengua de señas y si me llegara un niño siego, yo no sé braille, yo no sé y lo tendríamos que atender porque por ley no le puedo decir que no, no le puedo decir vete a CAM, no puedo.

En el CAM están los casos más severos, supuestamente, pero, por ejemplo, mi "M", yo no esto diciendo que lo metan en un CAM, pero si necesita una escuela donde haya menos niños, mejor le funciona más alguien que, que... Por que la maestra tiene en el mismo grupo cinco niños con atención, más los otros veinte que no necesitan atención, pero que al mismo tiempo le gritan maestra, o sea hay escuelas donde son diez niños, donde son ocho niños, si, te cobran, si, son más caras, pero si es un problema muy grande la educación en México, muy grande, entonces yo, por ejemplo, esta bien padre si, la inclusión, si, la equidad, si, siempre y cuando te capaciten para poderlo hacer, si no, no funciona y ¿Qué sucede?, que llegan más sexto sin poder leer, ni escribir, no sé, ¿Alguna pregunta?, porque si no yo me explayo criticando a la institución.

Diana: ¿Y sabe lo que es un maestro sombra?

Profesora de UDEEI: Como tal, no, o sea tengo la idea, porque en algún momento lo tuve yo con un alumnito que tuve en otra escuela, sé que es un maestro que esta dentro del salón, con el niño, que no interrumpe al maestro, pero más bien dirige al niño, la maestra acaba de decir que hagas esto, lo trae entre un momento del aquí y el ahora.

Diana: ¿Y cree que "M" lo necesite?

Profesora de UDEEI: Si es alguien que sabe como hacerlo, si, si es alguien que "M" conoce, no, "M" manipula mucho es probable, es probable y es que no sé, tendría que saber más sobre "M", sobre sus terapias y así, porque "M" yo creo que puede hacerlo, repito, él lo hacía, luego a la escuela empezando y concluyendo ejercicios, no los cinco, dos si y ahorita ya no, a mí eso me perturba es así ¿Qué paso en el inter donde ahora ya no puedo lograr más de diez minutos de atención cuando si lo podía hacer?, si podía y ahora ya no, como que se puso más inquieto, no sé si habrá sido el medicamento, si habrán sido las vacaciones, no sé que sucedió, pero si lograba atención más prolongada, si lo lograba.

Diana: ¿Y cuáles son las actividades que realiza con él cuando ingresa al aula?

Profesora de UDEEI: Con ellos trabajo valores, con "M" en específico trabajo atención y concentración.

Diana: ¿Y cómo?

Profesora de UDEEI: Con ejercicios, para encontrar, buscar, cosas que tienen muchos animalitos o que tienen letras y así, este, esos tengo, le doy también tiempo, ¿Ya te aburriste?, si, okey te doy cinco minutos ¿Sí?, si, ya se va, le gusta mucho armar cosas, entonces me llevo cubos para armar, pero tiene que ser por tiempos nada más, porque a final de cuentas tengo que cubrir con la maestra lo que está viendo la maestra, entonces la otra parte es ayudarlo a concluir el ejercicio que esta haciendo con la maestra, entonces a ver "M" ¿Si entendiste?, te lo leo otra vez ¿Qué es el título?, te lo leo, ya le lees que es el título, ¿Dónde esta el titulo?, aquí, ah, entonces únelo "M", este y este como tú dijiste, únelos, ya los une, okey, ahora el subtítulo ¿Cuál es el subtítulo "M"? ¿Te los leo?, si, ya se los leo, ¿Cuál es el subtítulo? Este, ah, ahora unelo, tiene que ser paso por paso porque si lo dejo no lo hace, no lo lee.

Diana: ¿Y cuanto tiempo que estas en el aula con él?

Profesora de UDEEI: Procuero estar una hora, dos o tres veces a la semana, o sea, yo, yo, yo porque por ejemplo con el equipo de UDEEI entro nada más una vez a la semana entre hora y hora y media a trabajar lo de valores, pero yo solita con él entro una o dos veces por semana, no... Si, una o dos veces a la semana una hora, entonces cuando luego le digo; ya llegué, pásame lo que te falta, para poder hacerlo porque tengo que ver a los demás, tengo que trabajar con los demás.

Diana: ¿Y en el aula de UDEEI cómo les enseña los valores?

Profesora de UDEEI: Con UDEEI los valores tenemos... Estamos leyéndoles cuentos, tenemos una actividad de valor, por ejemplo, apenas trabajamos con solidaridad, entonces les leímos un cuento, trajimos fichas, hicimos equipos y tenían que armar entre todos una torre, que se ayudaran entre todos para armar la torre, obviamente aquellos que se ponían de acuerdo, que platicaban y todo pues era la torre más grande y después pasamos al salón otra vez y ya les ponemos el concepto de lo que es y a que lo escriban.

Diana: ¿Y cómo le fue a "M" con esa actividad?

Profesora de UDEEI: hicimos el equipo y todo, pero se pegó, venia corriendo para agarrar una de las fichas y no calculo y se pegó, se sentó, se puso a hacer un berrinche, tuvimos que hablar con la mamá, la mamá tuvo que venir porque también si tú no le avisas a los papás de lo más mínimo te acusan de homicidio, a veces los papás si es así de ay maestra ¿Para esto me hablo?, si, prefiero mil veces que me haga la cara señora y que me firme aquí que si le hable a que mañana se presente alguna situación, entonces tuvimos que hablarle a la mamá, "M" se quedo conmigo ya no se integro al grupo ¿Y te duele "M"?, no, entonces vente, vamos a trabajar, no me dejes, bueno vente vamos a hablar con tus compañeros ¿Sí?, si y ya los vio, pero no se adaptó.

Diana: ¿Y en otras clases si interactúa?

Profesora de UDEEI: Interactúa de esta manera como molestándolos, pero que trabaje en equipo no lo logramos.

Vanessa: ¿Apoco no tiene un amigo, un compañero “M”? ¿Siempre está solo?

Profesora de UDEEI: Si lo buscan los niños, eso es cierto si lo buscan, pero al final se queda solo porque no les responde, porque no sabe todavía jugar, este estarlos molestando, pues a veces lo aceptan y a veces lo rechazan, maestra es que otra vez me esta jalando, maestra es que otra vez agarro esto, maestra es que otra vez... Entonces no, en el recreo, por ejemplo, si come con sus compañeros, pero no interactúa con ellos, o se si se siente como acompañado, pero no interactúa, o sea los niños se pueden parar, pero él se queda sentado comiendo, no es de parar se a jugar con ellos, ahí se queda y corre solo por el patio, pero los niños hasta eso, si se casan, si se molestan, pero intentan, de verdad intentan incluirlo, intentan ganarlo, intentan jalarlo, intentan que participe, si lo intentan, a veces él les responde con una sonrisa y a veces no, todo depende de cómo llegue también él, hay días en los que llega super bien y por lo menos de las ocho a las once que es el recreo, puedes trabajar con él, no de corrido, pero puedes trabajar y hay días en los que de plano no u llega y se duerme, nos ha tocado que se duerme, que no haya dormido bien y se queda dormido, si es complicado y pues no tenemos un diagnóstico como tal.

Diana: Aja.

Vanessa: Tengo una duda, hace unos instantes nos había mencionado un psiquiatra, nos mencionaste las siglas, pero ¿Cómo se llama el psiquiatra?, el psiquiátrico, perdón.

Profesora de UDEEI: ¿El CISAME?

Vanessa: Sí.

Profesora de UDEEI: SISAME es el centro de salud mental preventivo, aquí lo tengo en mi directorio [se pone a buscarlo en su directorio], generalmente mis chaparritos los mandamos al centro integral de salud mental CISAME. CISAME es un centro de salud mental por parte del gobierno, ellos tienen todas las especialidades, todas, tas las especialidades tienen ellos, ellos tienen el psiquiatra, el neurólogo, el psicólogo, todo, ellos les hacen todos los estudios que se requieran, del sueño, los escáneres, todo, obviamente hay que dar una aportación, pero es mínimo, porque les hacen estudio socioeconómico a los papás, ellos les dan terapia psicológica, terapia... Incluso tienen parte de lenguaje, que es menos recurrente, pero tienen, incluso ellos hacen talleres para papás para que sepan los papás como tratar a los niños, tiene todo CISAME, la situación es que esta sobre saturado, ahorita como esta muy saturado, ya lo sabemos, estamos también canalizándolos al psiquiátrico infantil y a SECOSAB, esperando que los atiendan más rápido, porque aquí se pueden llegar a tardar tres meses en darles cita.

Diana: ¿Y para donde mandaron a la mamá de “M”?

Profesora de UDEEI: A la mamá de “M” la primera vez la mandaron las doctoras que les digo que vinieron del gobierno, les mandaron unas doctoras, cuando recién empezamos a trabajar por la situación del COVID, mandaron a un grupo de doctoras a revisar a los niños, a darles pláticas para el cuidado de contagio de COVID y demás, ellas estuvieron dando canalizaciones y las principales canalizaciones que dieron fue para el instituto de rehabilitación y ahí la primera que les dieron fueron ellas y fue para el instituto de rehabilitación, porque el instituto de rehabilitación también tiene una parte que tiene que ver con salud mental, yo no sabía, hasta ese momento me entere, pero la señora no lo llevo, la doctora particular esa vez lo mando al psiquiátrico y esta ultima vez que la terapeuta puso posible Asperger le dijo, pero si te quieres quitar la duda ve a CISAME y yo ya le había dado canalización a CISAME, digo para quitarnos la duda señora de lo que esta pasando, para saber realmente que esta pasando y a lo mejor yo lo que estoy implementando esta mal y el necesita otro tipo de actividades y no lo sé, porque no tengo un diagnóstico.

Vanessa: Entonces actualmente no sabes si es TEA o es Asperger, o sea ¿Están entre esas dos dudas? ¿O ahorita nada más es TEA?

Profesora de UDEEI: Sabes que es, el Asperger está dentro del TEA.

Vanessa: Si.

Profesora de UDEEI: No sabemos que sea, no sabemos más que el trastorno limítrofe de la personalidad solamente, pero no tenemos un diagnóstico en cuanto a salud mental, no existe y no creo que lo tenga nunca, la verdad, la terapeuta, repito, ella puso que era un probable Asperger por las pruebas que le hizo ella, pero no tenemos un diagnóstico, yo lo tengo en estadística dado de alta como problemas de aprendizaje general, pero por las características que vemos, nosotras maestras suponemos que es TEA, ¿Qué grado? ¿Qué cosa tiene más exaltada que la otra?, esa no la sé, pero solamente es por lo que nosotras observamos y por lo que nosotras observamos no podemos tampoco decir nada, por que solamente es por lo que observamos, por eso es tanta la insistencia con la mamá, por favor diagnóstico, porque estamos viendo estas cualidades y no sabemos donde va, en que cajita meterlas, podemos trabajar esto y esto, pero no sé si realmente le vaya a funcionar señora, pero también hay un momento donde la mamá me dice, es que siempre que vengo me dice lo mismo, ay ya no le voy a decir nada entonces, ¿Alguna otra pregunta chicas?

Diana: O sea ¿De cierta forma la mamá si viene cuando usted la llama?

Profesora de UDEEI: Si, ella si viene, ella nunca se ha negado a venir, pero ya la ultima vez fue así de pero vengo a lo mismo siempre, si pero es que yo no recibo la respuesta que necesito.

Vanessa: Y del tiempo que a trabajado con “M” ¿“M” ha tenido un berrinche o...

Profesora de UDEEI: Ah sí, claro, por su puesto.

Vanessa: ¿Y cómo lo maneja?

Profesora de UDEEI: La maestra... La primera vez que paso yo ya me había ido, entonces la maestra se le acerco, le dio un juguete que tenia y le dijo mira esto va a estar aquí y te va a ver, vamos a calmarnos y paso y si se fue calmando, ya la segunda vez que lo tuvo ya yo estuve, yo intervine, yo entre, yo lo saque, yo camine con él, le dije te voy a prestar mis dados, pero vamos a calmarnos, si, okey ¿Vas a estar calmado?, si, okey, te voy a presta mi dado, es un dado que es como un rompecabezas y le gusta armarlo, pero si es de llorar y gritar, gritar, gritar, gritar, gritar, hubo un punto en el que incluso como que intento pegarle a la maestra, pero fue como que muy consciente y como que se paro el mismo y siguió gritando y llorando, no nos ha pasado mucho, pero si a ocurrido u que rechace hacer las cosas y diga no, no, no, no quiero, no, entonces los maestros... Los niños, maestra es que está gritando, maestra es que... y las maestras así de a ver espérense, “M” yo no te puedo ayudar si tu no me hablas bien, tenemos que estar calmados, ya te dije que no quiero, no lo vas a hacer, pues no lo hagas, pero tienes que estar calmado, tienes que estar calmado “M”, tienes que estar calmado y ya poco a poco él, pues va como calmándose y ya las ultimas veces, pues si se opto por llamarle a la mamá, sucedió esto, díganos que hacer.

Diana: Seria todo por hoy.

Profesora de UDEEI: Por la entrevista.

Diana: Si, si, si.

Finaliza el audio y termina la entrevista]

Bibliografía

Aguilar, C. (1985). La definición cotidiana del trabajo del maestro. en Rockwell. E., *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Secretaría de Educación Pública. (p.4) Consultado en Diciembre 2022 en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678997/EM_42_7.pdf?sequence=1

Alcocer, M. (1998) "Investigación acción participativa", en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México (433-463)

Andrew, M.I. L. (s.f.). ¿Qué es la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA)? Consultado el 29 de Diciembre del 2022 en: <https://www.understood.org/es-mx/articles/individuals-with-disabilities-education-act-id-what-you-need-to-know>

Angrosino, M. (2012). Capítulo 1: Introducción: Etnografía y observación participante, Capítulo 2: ¿Qué tipos de temas pueden estudiar de manera eficaz y eficiente los métodos etnográficos? Capítulo 3: La selección de un emplazamiento de campo. En *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa* (pp.19-57). Madrid. Morata.

Antón, S. & Boris, Y. (1984). "Desarrollo y perspectiva de la investigación participativa", en *La investigación participativa en América Latina*. (pp.1-27) Antología, Crefal, Pátzcuaro.

Anzaldúa, R. (2004). La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Ardila, A., et al. (2008). Capitulo III: Base Biológica del Autismo. En Bermúdez, M.E., (ed.), *Teorías Explicativas del Autismo* (pp. 26-30). Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana

Ardila A., et al. (2008). Capítulo V: Teorías cognitivas explicativas del autismo. En Bermúdez, M.E., (ed.), *Teorías Explicativas del Autismo* (pp 54 - 60). Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana.

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)*, 5a Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) *Convocatoria del proceso de admisión en educación básica, Ciclo 2021-2022*. Consultado el 29 de Diciembre del 2022 en :

<https://www.aefcm.gob.mx/gbm/convocatorias/archivos-2021/2021-03-01/COA-EB-21-Admisionv2.pdf>

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) *Convocatoria del proceso de admisión en educación básica*, Ciclo 2022-2023. Consultado el 29 de Diciembre del 2022 en : <https://www.aefcm.gob.mx/gbm/convocatorias/archivos-2022/2022-02-14/ConvocatoriaProcesoAdmisionEducacionBasicaCDMXCicloEscolar2022-2023.pdf>

Ávila, R. (2008). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. Hacia una epistemología de la observación. *Revista Guillermo de Ockham*, 6(1),15-26. ISSN: 1794-192X, Consultado el 14 de Septiembre del 2022 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312257001>

Barriga, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" En *Revista Perfiles Educativos*, no. 111, vol. XXVIII. México, D. F: UNAM.

Bettelheim, B. (1967). *La fortaleza vacía: autismo infantil y nacimiento del yo.* {Traducido al Español de *The Empty Fortress*} 2da edición en Buenos Aires - Argentina Editorial Paidós SAICF.

Bonfil, G. (1997). Los diversos rostros de la infancia en México. *Revista Tierra Adentro*, 85 abril –mayo. Editor responsable: Jorge Von Ziegler. México D.F., (pp. 4-80). Consultado en Noviembre del 2022 en: <https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/pdf/061-090/085.pdf>

Brokering A., et al. (2005). Autismo: una mirada desde la psiquiatría de adultos. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(1), 51-60. [fecha de Consulta 31 de agosto de 2022]. ISSN: 0034-7388. Consultado el 17 de Diciembre en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331527697007>

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. *LEY GENERAL PARA LA ATENCIÓN Y PROTECCIÓN A PERSONAS CON LA CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA.* Texto vigente DOF 30-04-2015. Consultado el 06 de Agosto del 2022 en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAPPCEA_270516.pdf

Casado, A. (2016). Educación inclusiva, educación para todos. Programa de intervención para un niño con autismo. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca. (pp 5 - 9)

Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. En *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* ISSN Volumen 9. Monográfico (pp. 264-275)

Castri, I., Smith, M. (2010). La escuela pública en México y la definición incierta de la nación. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 83, p. 57-77, jan.-abr. 2011 77. Consultado en: scielo.br/j/ccedes/a/38XbLbqjLhV3NkY9KCxJg3Q/?lang=es&format=pdf

Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (CDC). Trastornos del espectro autista (TEA). Consultado en Agosto del 2022 en: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/facts.html>

Colmenares, E. (2012). "Rasgos distintivos" En *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (pp. 106)

Davila, M. (2019). Experiencias de inclusiones educativas de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común. (pp. 21-29)

Del Río N., et al. (2003). "La construcción social de la infancia desde el extramuro universitario" *Tramas* 20, Enero/Junio Págs. 81-95

Diaz, M. & Ramirez M. (2022). EXPERIENCIAS DE CUIDADO Y CONFIGURACIONES SUBJETIVAS DE MADRES DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD. *Siglo Cero*, ene-mar 2022, Vol. 53 Issue 1, (pp 51-69)

Dueñas, M. L. (2010), Educación inclusiva, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. núm. 2, (pp. 358-36). Madrid.

Durán, M. & García M. (2016). Afrontamiento, estrés parental y calidad de vida de los cuidadores principales de las personas con T.E.A en *Rev. de estudios e investigación en psicología y educación*. Centro Específico de Autismo de Elviña.

Estrada, L. (2013). Funciones del desempeño docente. En *El desempeño docente*. Departamento de Filosofía. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Venezuela. (pp. 13 - 14)

Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

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

García-Mejía, B. E. (2022). El profesor como facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto virtual de la asignatura Propedéutica Introducción al Trabajo Social visto desde la Teoría Humanista. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 9(18), 97-100.

Garvía, B. (2009). Avances psicopedagógicos. Duelo y discapacidad. En Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down.

Hernández, A. (2015). “El papel de la “maestra sombra” como principal promotora de cambio en la integración del niño con necesidades educativas especiales” Tesis de licenciatura en pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. (Pp 100-120)

Huerta, R., & De Jesus, T. (2015). El servicio público de educación básica en México. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6(11), .

Hueso, A. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. (pp. 1-87). Universitat Politècnica de Valencia.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) Población ocupada según nivel de ingreso, nacional trimestral. Fecha de actualización: Lunes, 23 de Mayo de 2022. Consultado el 13 de agosto del 2022 en: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/default.html?nc=602>

Instituto Nacional de Salud Mental (2022). Trastornos del Espectro Autista. (NIH Publicación No. 22-MH-8084S). Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU., Institutos Nacionales de Salud. Consultado en Agosto del 2022 en: <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastornos-del-espectro-autista>

Jaramillo, L. (2007). “Concepciones de infancia” Zona Próxima, núm. 8 pp. 108-123 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

Jiménez, M., et al. (s.f.) EXCLUSIÓN SOCIAL Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA COMO FRACASOS. CONCEPTOS Y LÍNEAS PARA SU COMPRENSIÓN E INVESTIGACIÓN Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 3, 2009, pp. 11-49 Universidad de Granada Granada, España

Jiménez Sánchez M. & Sanchez Alías A. (2013) EXCLUSIÓN SOCIAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL. TRABAJO SOCIAL GLOBAL 3 (4), (pp. 133-156)

Jodra Chuan M. (2014) CAP II. Teorías y modelos explicativos de los trastornos del espectro del autismo. En *Cognición emocional en personas adultas con autismo: un análisis experimental. Tesis Doctoral*. Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid. (pp 38 - 48)

Jodra Chuan M. (2014) *Cognición emocional en personas adultas con autismo: un análisis experimental. CAPÍTULO II. TEORÍAS Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. Tesis Doctoral*. Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid. (pp 77-83)

Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.

Kaufmann, L. (2014). La familia atravesada por el autismo de un hijo: El mito de la soledad del autista 29-50. Las raíces intersubjetivas del autismo y formas sacrificiales de la culpa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 18(1), (pp. 141-156).

Kvale, S. (2011). Capítulo 1: Introducción a la investigación con entrevistas, Capítulo 2: Problemas epistemológicos de la entrevista y Capítulo 3: Problemas éticos de la entrevista. En *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. (pp. 23-58).

Lara, A., et al. (2020). Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo asociado con la aceptación del modelo de educación inclusiva en docentes de educación básica. *Salud Pública de México*. Sep/Oct2020, Vol. 62 Issue 5, (pp. 569-581).

Secretaría de Gobernación, Ley General de Educación, [L. G. E.], Reforma, Diario Oficial de la Federación [D. O. F.], 1 de junio de 2016, (México). Consultado el 3 de febrero del 2023 en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016#gsc.tab=0

Linares, A. (2007). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. Universidad autónoma de Barcelona.

López, M. (2011). Maestro sombra. En Factores personales de la maestra sombra que favorecen la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Guatemala: Universidad Rafael Llandívar, Facultad de Humanidades departamento de Psicología. (p. 32)

Lopez, G., et al. (2017). Percepciones y actitudes en niños de primaria en torno a un compañero con autismo. En Robles, A., Lopez, G. (Coord.), *Atención a la diversidad y educación inclusiva, cuestiones teóricas y prácticas*. (pp. 169-181), México: Fontamora.

Lugo, K. Y., et al. (2016). Burrhus Frederic Skinner: una lectura desde el campo conceptual de la Pedagogía.

Luna, M. D. L. Á., et al. (2018). El juego en la educación primaria. Una vía para el fortalecimiento de la inclusión educativa. *Conrado*, 14, 33-38.

Maleval J. C. (2011). De la psicosis precocísima al espectro de autismo. El síndrome del autismo infantil precoz. En *El autista y su voz*. RBA Libros. Barcelona.

Martín, M. Á. M., & León, M. C. B. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230.

Mateus, L. E., et al. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.

Medinnus, G. R. (1990). *Estudio y observación del niño*. Limusa, pp. 1-77.

Mercedes, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *E.Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, 102-115.

Mira, Á., et al. (2019). Contexto familiar de niños con autismo: implicaciones en el desarrollo social y emocional. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 79(1), 22-26.

Miguelena, J., et al. (2021). Los inicios transnacionales de los derechos de la infancia (primer tercio del siglo XX). *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(1), pp. 121-145.

Mulas, F., et al. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*, 50(3), 77-84.

Nicolini, H. (2018). Autismo, la patología del momento en la psiquiatría. *Salud mental*, 41(3), 105-107. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2018.022>

Organización Mundial de la Salud (OMS) Autismo. Publicado el 30 de marzo de 2022. Consultado el 29 de Marzo del 2022 en <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Olivares, F. (2013). Capítulo 1. El duelo. En *CÓMO VIVEN LAS MADRES EL PROCESO DE DUELO ANTE EL NACIMIENTO DE UN HIJO CON DISCAPACIDAD*. Tesina Monografica. Universidad Autónoma del Estado de México. UAEM, Zumpango. (pp. 1 - 8)

Olmedo, M. (2020). El devenir del autismo en México / En . Año 31, Número 54. Julio - Diciembre. México :Tramas: Subjetividad y procesos sociales. UAM-X, Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Educación y Comunicación, (pp. 79-107)

Pinto, M. (1997). *Temas de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Del Puerto.

Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14 (pp. 5-39). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gazteis, España.

Quinteros, G. (2003). "Desarrollo humano e infancia" *Tramas* 20, Enero/Junio Págs. 61-79

Rabossi, E. (1993). Los Derechos Humanos básicos y los errores de la concepción canónica. En *Revista Instituto Internacional de Derechos Humanos*, núm. 18, pp. 45-73.

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.

Reynoso, C., et al. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222. Consultado 31 de agosto del 2022 en: http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_medica/article/view/945/2001

Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y autismo. Universidad Autónoma de Madrid.

Rivière, A. (1996). Actividad y sentido en autismo. In 5th Congreso Autism-Europe Proceedings.

Robbins, T., (1999). Integración de las dimensiones neurobiológicas y neuropsicológicas del autismo. en Russell, J., Turner, M., Jrrold, C., (eds.), *El Autismo como Trastorno de la Función Ejecutiva*. (pp. 23-52), Madrid, Editorial Médica Panamericana.

Rodgla. E, & Miravalls. M, (2013). Guía para la práctica educativa con niños con autismo y T.G.D.: Currículum y materiales didácticos. Recuperado de: <https://familiaycole.files.wordpress.com/2013/03/guia-autismo-educadores.pdf>

Romero, S. & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la Educación Inclusiva. en *Rev. Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (pp. 77-88)

Rojas, B. (2006) "La psicología educativa en la formación del educador del nuevo milenio." en *Revista de Investigación número 60*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas (pp 103-117)

Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva". En: Galindo Cáceres, Luis J (Coordinador). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Addison Wesley Longmann-CONACULTA, 75-116.

Secretaría de Educación Pública (2000) *La estructura del sistema educativo mexicano*. México. Consultado el 23 de Agosto del 2022 en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*. Consultado el 23 de Agosto del 2022 en:

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

Secretaria de Educación Pública (SEP) Glosario de términos sobre discapacidad. Consultado el 20 de Agosto del 2022 en: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Generales/1glosario_discapacidad.pdf

Secretaria de Educación Pública (SEP) Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Consultado el 20 de Agosto del 2022 en: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>

Secretaria General CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Última reforma publicada DOF 28-05-2021. Consultado el 28 de Julio del 2022 en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

López, S. (2003). La Inclusión del niño con necesidades educativas especiales: Algo más que un desafío pedagógico. En Revista Psicopedagogía 2003; 20(62): (pp. 143-153). Neva Milicic

Tedesco, J. C. & Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional: O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades. Organizado por BID/UNESCO/ MINISTERIO DA EDUCACAO, Brasilia.

Tirapu-Ustárrroz, J. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? en Revista de neurología, 44(8), (p. 479)

Van der Hoonaard, W. (2007). Estudios cualitativos en ciencias sociales en “El Papel de los Conceptos Sensibilizadores en el Análisis Cualitativo” (pp.25-45) Buenos Aires: Paidós.

Vásquez, A. (2006). La discapacidad en América Latina. Discapacidad. Lo que todos debemos saber, Organización Panamericana de la Salud. (pp. 9-15)

Vazquez. M. (2015). La atención educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Departamento de Educación Especial Aguascalientes - México. Consultado el 10 de septiembre del 2022 en: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/TEA/1Libro_Autismo.pdf

Villant, D. (2007). La construcción de la identidad profesional. En *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Barcelona. (p. 5)

Wing, L. (1985). La educación del niño autista: guía para los padres y maestros, Paidós, Buenos Aires

Woods, P. (1987). 1: La etnografía y el maestro, 3: Observación y 4: La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós, México. (pp. 15-30), (pp. 49-104)

Zambrano, R. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. En Revista Killkana Sociales. Vol. 2, No. 4, (pp. 39-48) Universidad Católica de Cuenca