



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

FACTORES Y ACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON SÍNDROME DE ASPERGER EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**TESIS QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

LIC. PSIC. MAYRA KAREN GONZÁLEZ CASTILLO

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARICELA ZÚÑIGA RODRÍGUEZ

COMISIÓN REVISORA

DRA. ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA

DR. OCTAVIANO GARCÍA ROBELO

PACHUCA HIDALGO, 15 DE MAYO DE 2018

Dedicatoria

Dedico este logro a Dios quien ha puesto en mi camino la oportunidad de alcanzar esta meta.

Este trabajo lo dedico también a mi abuelo, quien me enseñó a luchar por alcanzar mis sueños y siempre confió en mí.

Mamá: por ser quien siempre ha confiado en mí y ha construido con esfuerzo el camino que me permitió llegar hasta aquí. Gracias porque en tu corazón siempre seré la hija perfecta.

Victor: Por animarme cada día que me encontraste despierta de madrugada, por las expectativas que has puesto en mi porque me motivas a seguir adelante.

Le dedico a mi familia, quienes han entendido y apoyado siempre mis decisiones, por alegrarse por cada pequeño paso que he dado, siempre mis logros son en honra de su amor.

Gracias Omar por acompañarme durante este trayecto y ser siempre mi cómplice de aventuras.

A Guillermo Cuevas Ramírez por ser amigo, guía, maestro y familia. Las palabras nunca alcanzarían para agradecerte por tanto.

Dedico a ustedes este trabajo, por ser motivación y apoyo incondicional.

Agradecimientos

Agradezco a CONACYT por brindarme la oportunidad de ser becaria durante este periodo formativo, de otra manera hubiese sido imposible lograrlo.

Dra. Maricela por su apoyo incondicional en el aspecto académico y personal, por llenarme de ideas cuando me sentía detenida durante el proceso. Por respetar mi forma de aprendizaje y trabajo, por convertirse en la guía indicada para mí, por animarme a continuar, por sus consejos siempre atinados, por recibirme siempre con alegría y por ser mucho más que mi directora de tesis. También por la gestión realizada para el acercamiento al campo.

Dra. Selene por su paciencia, atención y sentido humano para orientarme en la realización de la investigación.

Dr. Octaviano le agradezco por sus conocimientos y su sentido de realidad que me permitieron seguir avanzando.

Ania por tu amistad, cariño y conocimientos brindados en mi estancia en Cuba.

Por escucharme y animarme cuando más lo necesitaba. Por permitirme creer en mí para lograr aquello que consideraba imposible, gracias Doctor Ulises.

Diana por ayudarme cada día y convertirme en parte de mi familia sin esperar nada a cambio. Por estar siempre presente en las situaciones de felicidad y desanimo.

Raúl por cuestionarme, por despertarme por las mañanas mediante llamadas constantes, por la comida, por construir esta complicidad ontológica.

Gracias a todos mis compañeros de maestría por hacerme salir de mi zona de confort y motivarme a aprender y a todos mis docentes por su ejemplo y empeño para que egresados representemos con orgullo ser parte de la Maestría en Ciencias de la Educación.

A las personas entrevistadas que me ayudaron a construir esta investigación, al compartirme sus experiencias.

Los cuatro híbridos

Había una vez un *ornitodrilo* (híbrido de ornitorrinco y cocodrilo) que los demás animales se burlaban de él por ser diferente. Un día sus amigos; la *salamanquebra* (híbrido de salamanca y culebra), el *jabacastor* (cruce de jabalí y castor) y el *cerpir* (cruce de cebra y tapir) le dijeron a los animales que se burlaban que las diferencias no es lo importante, que lo importante es lo que hay en el fondo del corazón. Los demás animales que se burlaban entendieron y respetaron al *ornitodrilo* tal como era y los cuatro amigos vivieron felices para toda la vida.

Moraleja: no importan las diferencias y los amigos son un gran tesoro.

Eduardo Enríquez Carballosa

(Adolescente cubano de corazón noble y con una mirada Asperger del mundo)

Índice

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
CAPÍTULO 1	8
ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
Planteamiento del problema	8
Justificación.....	11
Línea de investigación sobre la que se desarrolla este trabajo	13
REVISIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE SÍNDROME DE ASPERGER, UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO	15
Necesidades Educativas Especiales y discapacidad	17
El docente en procesos de inclusión.....	18
El papel de la familia en procesos de inclusión.....	19
Peculiaridades del Síndrome de Asperger: inteligencia, emociones, habilidades sociales, atención y lenguaje	20
Funcionamiento del pensamiento	21
Emociones y habilidades sociales	22
Inclusión, procesos institucionales y experiencias escolares relacionados con el Síndrome de Asperger	24
Preescolar	25
Primaria	25
Secundaria	27
Nivel superior	27
A partir del estado del conocimiento.....	28
CAPÍTULO 3	30
ORDENAMIENTOS JURÍDICOS QUE ORIENTAN LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON ALGUNA DISCAPACIDAD O CONDICIÓN	30
Declaración de Salamanca “Educación para todos”	30
Metas Educativas 2021.....	31
El derecho a la educación en la Constitución Política Mexicana	31
Ley General de educación, atención adecuada a las condiciones del alumno.....	32

Reforma Integral de la Educación Básica	33
Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad	34
Ley General de Protección a Personas con la Condición del Trastorno del Espectro Autista	34
Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.....	34
Programa Sectorial de Educación 2013-2018	36
Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.....	37
CAPÍTULO 4.....	39
EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANTECEDENTES Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL SÍNDROME DE ASPERGER.....	39
Antecedentes históricos. En búsqueda de la atención a la diferencia.....	39
Hacia la inclusión educativa.....	41
Hacia el concepto “Síndrome de Asperger”	44
Procesos de clasificación del Síndrome de Asperger	45
Características del Síndrome de Asperger.....	46
Teorías que explican el Síndrome de Asperger.....	48
Teoría de la mente	48
Teoría del déficit de la función	48
Teoría de las Neuronas Espejo	49
Síndrome de Asperger en la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE -10.....	49
Síndrome de Asperger en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales	51
MARCO TEÓRICO.....	54
El abordaje teórico del Síndrome de Asperger desde la psicología de la educación.....	54
El Síndrome de Asperger y el Modelo Ecológico de Brofrenbrenner.....	56
METODOLOGÍA	60
Paradigma epistemológico	61
Enfoque metodológico	61
Estudio de caso.....	62
Técnicas e instrumentos	63
Actores	65
Vinculación de la aplicación de instrumentos y marco ecológico de Brofrenbrenner	66
Procedimiento	67
CAPÍTULO 7.....	71
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	71

Descripción del contexto.....	71
Descripción del caso: escuela pública.....	71
Descripción de los actores.....	72
Alumno:.....	72
Profesor de grupo:	73
Maestra de apoyo:	74
Directora de USAER:.....	75
Directora de la escuela:	75
Madre del alumno:	75
Análisis de actores y factores implicados en el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger	76
1. Familia.....	79
a) Primeros antecedentes sobre la condición del alumno	81
b) Estilos de crianza.....	82
c) Actitud de la familia ante la autonomía del alumno.....	85
d) Aspectos socioeconómicos.....	88
e) Vinculación con la escuela.....	91
2. Educación formal	92
Educación formal y Síndrome de Asperger	92
a) Docente.....	93
b) Formación docente	94
c) Formación continua.....	97
d) Estrategias	101
f) Evaluación.....	104
g) Elección de la escuela	106
h) Acoso escolar	107
i) Atención multidisciplinaria: USAER	110
j) Interacción con los compañeros de escuela	118
3. Comunidad	124
a) Reacciones ante el Síndrome de Asperger	125
4. Atención externa	128
CAPÍTULO 7.....	132
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	132

Conclusiones	132
a) Sobre los ordenamientos jurídicos	132
b) Acerca del estado del conocimiento	134
c) Antecedentes históricos y concepción actual del paradigma de inclusión	136
d) Sobre el Síndrome de Asperger	137
e) Acercamiento de la investigación desde las Ciencias de la Educación y el Modelo Ecológico de Brofrenbrenner	137
f) Sobre la propuesta metodológica	138
g) Acerca de la participación de la familia	139
h) Aspectos relacionados con la educación formal	140
i) Interacciones con la comunidad	141
j) Principales conclusiones relacionadas con la atención externa	141
Referencias	144
Anexos	155
Anexo 1	155
Anexo 2	156
Anexo 3	157
Anexo 4	159
Índice de figuras	161

Resumen

La educación inclusiva es un movimiento que busca la transformación de los sistemas educativos, a partir de la atención de alumnos con diversas necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. Una de las condiciones que se encuentran en las aulas, es el Síndrome de Asperger, una afectación del espectro autista que se manifiesta, entre otros signos en dificultades sobre habilidades sociales. El presente trabajo tuvo como objetivo identificar la influencia de los factores y actores involucrados en el proceso de inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger en el aula de básica. La investigación se orienta por la metodología cualitativa por lo que se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones, el análisis fue orientado bajo el paradigma hermenéutico y el modelo ecológico de Brofenbrenner, mediante la realización de análisis categorial a partir de los resultados y el vínculo con el marco teórico. Se da voz al alumno y a los principales actores implicados en el proceso de inclusión. A partir de los resultados se define un proceso de inclusión exitoso, esto derivado de la actitud del docente de grupo, el servicio de USAER y el apoyo de la familia. Se encuentran diversas áreas de oportunidad como la necesidad de atención sobre conductas de acoso escolar de los compañeros de grupo hacia el alumno con Síndrome de Asperger.

Abstract

Inclusive education is a movement that researches the transformation of educational systems, from the attention of students with diverse special educational needs in regular schools. One of the conditions found in the classrooms is Asperger's Syndrome, an affectation of the autism spectrum disorder that manifests, among other signs in difficulties on social skills. The objective of this study was to identify the influence of the factors and actors involved in the process of inclusion of students with Asperger's Syndrome in the basic education. The research is guided by the qualitative methodology so semi-structured interviews and observations as well, the analysis was guided by the hermeneutic paradigm and the Brofrenbrenner's ecological model, through the realization of categorical analysis based on the results and the link with the framework theoretical. The student and the main actors involved in the inclusion process are given a voice. From the results, a successful inclusion process is defined, this derived from the attitude of the group teacher, the USAER team service and the support of the family. There are several areas of opportunity such as the need for attention to school bullying behavior by group colleagues towards students with Asperger's Syndrome.

Introducción

A partir de ordenamientos jurídicos emitidos por organismos internacionales, nacionales y estatales, se propone la educación inclusiva, en donde los alumnos con discapacidad o con alguna condición deben encontrarse dentro de las aulas de educación regular, es por ello que es importante identificar los procesos que se llevan a cabo en el espacio educativo con relación a la atención a estos alumnos.

Dentro de todas las condiciones existentes se ha elegido un caso de alumno con Síndrome de Asperger. Es el Síndrome de Asperger una condición que se clasifica dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Las alteraciones cualitativas de las relaciones sociales, un interés inusualmente intenso, ausencia de retraso del lenguaje y desarrollo cognitivo y frecuentes manierismos, son algunas de sus características (OMS, 2010). Por lo que su atención resulta peculiar con base a sus procesos de socialización, un nivel cognitivo normal y dificultades para sentir empatía y para entender reglas, entre otras características.

Las investigaciones realizadas se orientan hacia analizar el fenómeno únicamente desde la escuela o la familia, sin embargo son pocas las que consideran todos los factores y actores implicados en el mismo análisis, es por ello que este trabajo se orienta por el modelo ecológico de Brofenbrenner, que permite una visión integral de cada caso, referente al proceso de inclusión. Se pretende encontrar los puntos clave que favorecen el proceso para mejorar su estancia en la escuela primaria.

Identificar las interrelaciones entre dichos factores resulta de suma importancia para generar una percepción integral del fenómeno. Se utiliza a la metodología cualitativa como base para el acercamiento a la problemática, mediante el análisis bajo el paradigma hermenéutico que permite dar explicación a los hechos observados dentro de su contexto natural, por lo que se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones para la recolección de datos. Como se mencionó en el resumen una aportación relevante es el dar voz al alumno con Síndrome de Asperger, identificándolo como un actor dentro de su propio entorno.

CAPÍTULO 1

ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

En este apartado se retoman las ideas principales sobre el planteamiento del problema, que permite iniciar con el panorama de la problemática sobre la inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger en las aulas de educación regular. Por ello se contextualiza que la necesidad de implementar una educación inclusiva es un tema que se aborda a partir de varios documentos internacionales y nacionales como los que se mencionan a continuación:

- Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.
- El Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- La Ley General de Educación en México.
- La Reforma Integral para la Educación Básica.
- El Programa Sectorial de Educación 2013- 2018.

La “Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad” fue realizada el 10 de junio de 1994, Esta declaración es una plataforma que invita a las organizaciones y a los gobiernos a cumplir con el principio de “educación para todos”, para que todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en una sociedad del aprendizaje. En este documento se asume que las escuelas ordinarias son el medio eficaz para evitar actitudes discriminatorias y encaminar a los alumnos hacia una sociedad integradora (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, 1994).

En México, los ciudadanos cuentan con los derechos garantizados por las leyes que se estipulan en la carta magna, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,

creada en 1917. Dentro de las garantías individuales se encuentra el Artículo Tercero en donde se plantea el derecho a recibir educación. Lo que se plantea de la siguiente manera:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado – Federación, estados Distrito Federal y Municipios- Impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

Por otra parte existe también la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación. En este documento se menciona de manera detallada la forma en la que se debe atender a los alumnos con características particulares, como se muestra en el siguiente fragmento:

“La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y perspectiva de género” (Ley General de Educación, 2016).

En la Reforma Integral de la Educación Básica, se buscaba impulsar la formación integral de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de competencias para la vida. En el apartado 1.4 titulado “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje” se argumenta la importancia del trabajo colaborativo, haciendo hincapié en que debe de ser inclusivo. El tema de inclusión se detalla en el apartado 1.8 titulado “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, en donde se considera a la educación como una herramienta para reducir las desigualdades entre grupos sociales, mencionando lo siguiente:

A la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Es necesario retomar el Programa Sectorial de educación 2013-2018, que tiene como premisa que todos los sectores de la población deben participar en el desarrollo del país. En este documento se define como objetivo número tres, “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”, estableciendo que es necesario impulsar nuevas formas y espacios de

atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos, otorgándole al personal directivo y docente apoyos técnicos para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Sin embargo en la práctica estos objetivos no se cumplen en todos los casos, incluso algunos docentes los desconocen. Es importante vincular los objetivos de los documentos normativos sobre inclusión y llevarlos a la práctica.

Las investigaciones revisadas destacan la importancia del docente en estos procesos. La persona con Síndrome de Asperger depende del conocimiento que tengan las personas involucradas en su desarrollo, acerca del trastorno, por ejemplo el docente (Arape, 2009). Es decir que es fundamental que los docentes cuenten con la información básica sobre la condición y como atender a sus necesidades.

Andrade (2011) menciona que la inclusión educativa está influida por la poca confianza que posee el docente para tratar con el Síndrome de Asperger. Los docentes pueden sentir que no cuentan con los conocimientos y herramientas para la implementación de estrategias que permitan la atención para los alumnos con Síndrome de Asperger. Este sentimiento influye en la confianza de enfrentar una situación así en el aula, sin embargo puede modificarse a partir de investigar al respecto.

Es necesario considerar también las instituciones en las que los docentes han sido formados, al ser el campo de la educación un amplio abanico de posibilidades académicas. Por ejemplo el docente formado en la escuela normal superior como licenciado en educación primaria, carece de la formación sobre temas relacionados con la educación especial, ya que es hasta el 2012 cuando se incluye esta asignatura en el plan de estudios (Secretaría de Educación Pública, 2012).

La inclusión educativa no depende únicamente del docente y el contexto escolar, es importante identificar el papel de la influencia de la familia y otros factores implicados en dicho proceso, por lo que esta investigación plantea dar voz a los actores y factores que

permiten o dificultan que el alumno con Síndrome de Asperger sea incluido en el aula regular de educación primaria.

Justificación

En el presente apartado se propone resaltar la relevancia de realizar la presente investigación, esto logrado a partir de dar respuesta a las preguntas: ¿Por qué es relevante?, ¿Por qué investigar sobre Síndrome de Asperger?, ¿Por qué se ha elegido este tema?, ¿A quiénes será de utilidad la información recabada?, ¿Cómo será de utilidad esta investigación?. Diversas investigaciones versan sobre la temática, sin embargo algunas de ellas proceden de intereses individuales del investigador, por lo que se propone que este trabajo responda en primer lugar a las necesidades educativas de inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger, quienes se encuentran inscritos en instituciones de educación formal y en el caso elegido en la educación primaria pública.

En congruencia con las metas esperadas por UNICEF, sobre lograr la enseñanza primaria universal, esta investigación se centra en la oportunidad de acceso a la educación primaria de los alumnos con Síndrome de Asperger. Para quienes no basta con ser aceptados en la escuela regular, si no la búsqueda de una verdadera inclusión en ella. Cerca de 1 de cada 68 niños está dentro del espectro autista, de acuerdo a estimaciones de la Red de Monitoreo del CDC en Estados Unidos. El Síndrome de Asperger ocurre en todos los grupos raciales, étnicos y socioeconómicos (Asperger México, 2016). Los alumnos con Síndrome de Asperger como se menciona anteriormente en el aula regular, por lo que es necesario identificar cuáles son los factores involucrados en el proceso de inclusión a partir de las prácticas educativas.

La investigación que se propone es relevante debido a la prevalencia de los alumnos con Síndrome de Asperger en las aulas regulares, por lo que es necesario implementar estrategias de inclusión para su adecuada atención en el aula. Pero es necesario identificar ¿con qué frecuencia se presenta un caso de Síndrome de Asperger?. Una de cada 15 mil personas son autistas, sin embargo los casos de Síndrome de Asperger responden a aparecer 3 veces más que el autismo (UNAM, 2018).

Los resultados que se obtendrán podrán ser utilizados como referentes para ser analizados por los docentes y contribuir a una mejor concepción sobre el proceso de inclusión.

Objetivos

Para lograr lo anteriormente mencionado se plantea el siguiente objetivo general:

- Analizar las relaciones entre los factores y actores implicados en el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger a partir de un estudio de caso.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los factores y actores generalmente implicados en el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger.
- Describir la participación de los factores y actores involucrados en el proceso de inclusión.
- Analizar la significación de la interrelación de estos factores y actores para lograr un proceso de inclusión satisfactorio.

Línea de investigación sobre la que se desarrolla este trabajo

Como alumna de la maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, es necesario vincular el proyecto a las líneas de investigación del CINCIDE. El Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación, nace a partir de la necesidad de responder a los requerimientos de las políticas institucionales de desarrollo académico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. El CINCIDE se compone de las siguientes líneas de investigación:

- Estudios sociales y culturales en educación.
- Currículum, innovación pedagógica y formación.
- Estudios comparados en educación.
- Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional.
- Diagnóstico, evaluación y planeación educativa.

El presente proyecto se adhiere a línea de investigación de Currículum, innovación pedagógica y formación. Ya que esta línea posiciona a la investigación desde la perspectiva de los procesos pedagógicos y didácticos encaminados a mejorar la formación de alumnos y profesores. Esta línea tiene entre sus objetivos: articular la investigación sobre el currículum y los actores educativos, además de plantear propuestas de innovación de la enseñanza y el aprendizaje y permite nuevos contextos de interacción entre la práctica docente y la formación del educando (Miranda & Molina, 2002). La adherencia a esta orientación de la investigación permite lograr la concordancia con los objetivos planteados en el capítulo anterior, debido a que se pretende que los resultados obtenidos contribuyan directamente sobre las prácticas, el currículum y los actores educativos, se muestra claramente la interacción entre la práctica docente y la formación del alumno, además de las relaciones que se establecen entre los actores que rodean al proceso de inclusión al mostrar aspectos que inciden en el contexto cotidiano educativo dentro de la educación básica.

Al buscar relacionar los objetivos de los documentos internacionales, nacionales y estatales con las prácticas educativas, se elige como línea complementaria “Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional”. Esta línea permite el estudio sistemático e integral de las políticas públicas para valorar tendencias, oportunidades y

efectos no deseados en el desarrollo educativo de sectores regiones e instituciones (Miranda & Molina 2002).

Estos elementos construyen el primer acercamiento al problema de investigación, la justificación, el planteamiento del problema, la definición minuciosa de los objetivos y la línea a la que se adhiere directamente el trabajo permiten el reconocimiento de la situación y brindan ideas fundamentales para el desarrollo del trabajo. En el siguiente capítulo se mencionarán a las investigaciones revisadas para la realización del estado del conocimiento.

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE SÍNDROME DE ASPERGER, UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO

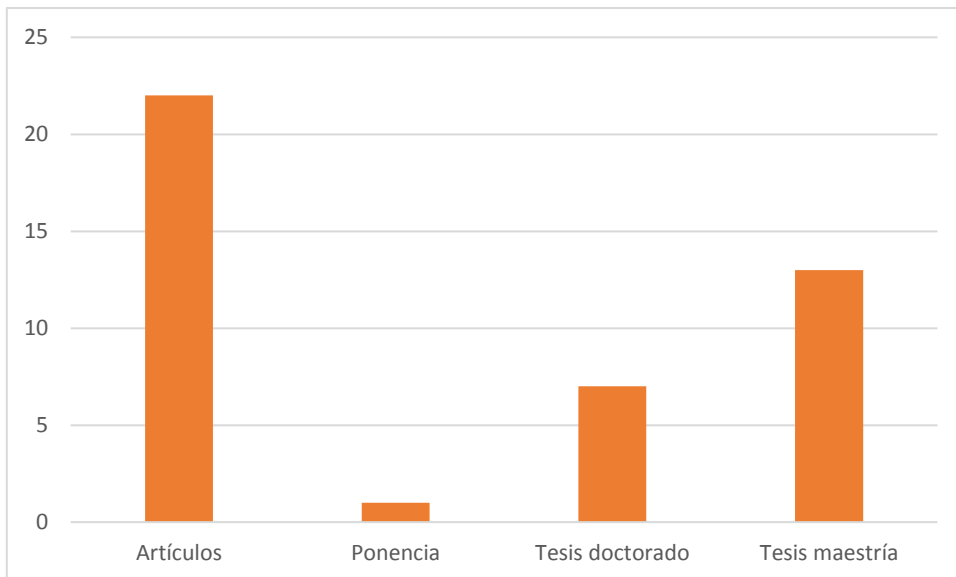
El primer acercamiento a la problemática, más allá del conocimiento empírico que fue el detonante para la construcción del problema analizado, se comenzó con la construcción del estado del conocimiento. Es por ello que es fundamental retomar las investigaciones que se revisaron para construir una visión sobre lo que otros investigadores han aportado sobre la temática, para poder identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que permitieron ser consideradas para el desarrollo de la investigación.

Para ello es importante definir que el estado del conocimiento consiste en una exposición de tipo monográfica cuya información se presenta en forma sistemática. Dicha información gira en torno a un conocimiento teórico y empírico producido sobre un determinado tema que permite asumir a quien investiga una postura crítica frente al conocimiento (Borsotti, 2009). Estas investigaciones retomadas con base a la construcción del estado del conocimiento son elegidas de acuerdo a los puntos que fueron considerados relevantes o aristas a partir de la coincidencia entre ellas y la vinculación con los objetivos planteados.

Para responder a los requerimientos que constituyen un estado del conocimiento, se retomaron diversas investigaciones cuyas temáticas trabajadas estuvieran relacionadas con la temática planteada de manera inicial, esto con el objetivo de identificar de qué manera se ha abordado la problemática y que aristas resultaron importantes para construir el objeto de estudio. Algunas de las investigaciones elegidas no corresponden directamente al Síndrome

de Asperger, fueron elegidas a partir del abordaje sobre la temática de inclusión en el contexto educativo porque contienen aspectos fundamentales para el análisis del fenómeno. Para ello se realizó una búsqueda documental utilizando sitios como Redalyc, Scielo, Latindex, Dialnet, así como repositorios de tesis pertenecientes a distintas universidades, revistas indexadas, artículos y tesis de maestría o doctorado en formato impreso. Se revisaron 7 tesis doctorales, 13 tesis de maestría, 23 artículos y una ponencia, como se muestra en la siguiente gráfica.

Figura 1. Origen de las investigaciones consultadas. Elaboración propia.



Existe una gran diversidad sobre el origen de los documentos, por lo que se elige clasificarlos en dos rubros, investigaciones de carácter nacional e internacional.

Figura 2. Origen de las investigaciones consultadas. Elaboración propia.



Se utilizó una matriz de datos para organizar la información obtenida, a partir de ella se establecen las siguientes categorías:

- Necesidades Educativas Especiales y discapacidad.
- El docente en procesos de inclusión.
- La familia en procesos de inclusión.
- Peculiaridades del Síndrome de Asperger: inteligencia, emociones, habilidades sociales, atención y lenguaje.
- Inclusión, procesos institucionales y experiencias escolares relacionados con el Síndrome de Asperger.

Necesidades Educativas Especiales y discapacidad

En esta categoría se agrupan investigaciones relacionadas con conceptos como necesidades educativas especiales, discapacidad, etcétera, que pueden mencionar o no a personas con Síndrome de Asperger, así como Trastorno del Espectro Autista.

La tesis doctoral “Metodología para el diagnóstico psicopedagógico de niños y niñas con autismo. Un estudio de caso en la provincia de Cienfuegos”. Este trabajo presenta hallazgos relevantes al brindar voz a diferentes actores que rodean al alumno con autismo e

identificar datos sobre la influencia de la comunidad. Se plantea dar respuesta a las necesidades de la educación especial al consolidar un método holístico de diagnóstico psicopedagógico de los escolares. Se resalta la importancia de un diagnóstico temprano y adecuado para la adecuada intervención. La propuesta rescata aspectos de la vida cotidiana como: relación con los miembros de la familia, relación con otros niños, comunicación, hábitos de aseo personal, autonomía, alimentación, sueño, comportamiento en lugares públicos, situación económica, integración social, estado de la vivienda y sus implicaciones, relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, distribución de roles domésticos, métodos educativos, empleo del tiempo libre, entre otros (Massani, 2009).

Uno de las investigaciones realizadas en el contexto local es la tesis “construcción de habitus de los niños con Necesidades educativas especiales en la unidad de servicio y apoyo a la educación regular no. 9 en Tepatepec, Hidalgo”, analiza a los capitales de Bourdieu por medio del estudio de diferentes casos, estableciendo como conclusión que aquellos que poseen un capital social efectivo tienen mejores posibilidades de inclusión (Cano, 2010).

La tesis “Experiencias de sujetos en posición de discapacidad en el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo”, muestra mediante estudios de caso, la realidad de los sujetos que estudian en esta institución, relacionando los significados socio culturales implícitos a favor de los procesos inclusivos. Demostrando que son complicados los procesos de incluso debido a diversos factores involucrados (Martínez, 2013).

El docente en procesos de inclusión

El primer contacto del alumno con necesidades educativas especiales, no es con los ordenamientos jurídicos, ni con la forma en que los directivos conciben el proceso de inclusión, el actor que brinda la atención de manera directa es el docente. Por ello se retoman investigaciones sobre diversas necesidades educativas especiales que enfocan su atención en el docente.

La tesis de maestría “Estrategias de superación profesional dirigida a los docentes de la Secundaria Básica para la atención educativa a los alumnos sordos (as) con implante coclear”, diseña una estrategia de superación profesional que busca dar respuesta a la atención educativa de los alumnos con esta característica. La mencionada estrategia se

compone de acciones sucesivas de preparación de los docentes, además de promover la acción reflexiva y la innovación sobre la propia práctica (Rodríguez, 2013).

El artículo “Competencias docentes y educación inclusiva”, presenta las competencias que propician buenas prácticas educativas desde la perspectiva del profesorado. Esto por medio de un estudio descriptivo centrado en los docentes de educación secundaria. En el documento se concluye que es necesario que el docente desarrolle competencias éticas y estrategias variadas para lograr el aprendizaje de los alumnos (Batanero, 2013).

El papel de la familia en procesos de inclusión

En este apartado se incluyen investigaciones que no necesariamente corresponden al Síndrome de Asperger, pero que plantean hallazgos relevantes sobre la influencia de la familia en el proceso educativo o de inclusión.

Cañedo (2002) realiza la tesis de doctorado “Necesidades educativas especiales y familia: análisis de las necesidades de formación de la familia cubana y pautas de capacitación para atender a las necesidades educativas especiales de sus hijos/as. Como el nombre lo adelanta, analiza el rol que desempeña la familia para la atención a las necesidades educativas especiales. En ella establece que la premisa de considerar que el “problema” reside en el alumno, es obsoleta, por lo que es necesario que la institución escolar ofrezca variedad de opciones educativas que se adecuen a las necesidades de los alumnos. Considera relevante que los profesionales atiendan a las necesidades de las familias ya que pueden presentar insatisfacción, ansiedad, desconocimiento, sufrimiento, etcétera. La familia debe conocer las características y reacciones del alumno, esto permitirá fomentar la regulación de la conducta y se extenderá al ambiente escolar y social.

La familia cumple con un papel fundamental para el proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, derivado de esta afirmación se retoma la tesis de maestría “Intervención junto a la familia del alumno con dificultad de aprendizaje favoreciendo su crecimiento escolar y social”. En ella se establece un proceso de intervención que tiene como objetivo brindar apoyo a los familiares para desarrollar habilidades que incentiven al desarrollo global y educacional de los alumnos con dificultades para el

aprendizaje. En dicho documento se recomienda la presencia de un diagnóstico temprano para la generación de una intervención pertinente y esta intervención debe estar vinculada directamente con la familia para el desarrollo del proceso educativo (Moreira, 2002).

Otro documento que destaca el papel de la familia en los procesos educativo, es la tesis cubana “La preparación a las familias de los niños y niñas de tres a cuatro años del programa Educa a tu hijo, con manifestaciones inadecuadas de agresividad”. En ella se realiza un análisis sobre las estrategias educativas de las familias, para posteriormente generar una propuesta de actividades con el objetivo de preparar a las mismas para ejercer una influencia positiva para la mejora del comportamiento. A partir de los datos empíricos, la autora concluye que la preparación de las familias para la educación de sus hijos es insuficiente (Mesa, 2010).

De los documentos revisados, se incluye la tesis cubana “El papel de la familia en la estimulación del lenguaje y la correcta pronunciación de sus hijos”, debido a que menciona que la familia es uno de los pilares fundamentales, para lo que es indispensable reconocer su potencialidad en la educación desde etapas tempranas. En dicho documento se concluye que las herramientas de los padres para la educación en cuanto a lenguaje de sus hijos, es considerada por la autora como insuficiente (Delgado, 2009).

La investigación “El docente de aula regular y la atención educativa de niños que presentan Síndrome de Asperger”, identificó que los docentes poseen pocos conocimientos sobre los documentos que orientan las prácticas de alumnos en situaciones especiales. Se concluye que los docentes remiten al área de psicopedagogía a estos casos, sin que exista una vinculación psicopedagogía-docente (Cabrera & Medina, 2017).

Peculiaridades del Síndrome de Asperger: inteligencia, emociones, habilidades sociales, atención y lenguaje

En esta categoría se clasificaron a los documentos que se refieren a las características particulares de las personas con Síndrome de Asperger, así como los programas de intervención que se han diseñado para mejorar las áreas de déficit relacionadas con la condición. Para lograr una mejor organización se encuentran las siguientes subcategorías: Funcionamiento del pensamiento y Emociones / Habilidades sociales.

Funcionamiento del pensamiento

Derivado de las peculiaridades del Síndrome de Asperger, el ámbito científico ha desplegado diversas investigaciones para profundizar sobre el conocimiento de sus características, por lo que en este apartado se retoman algunos trabajos que contribuyen a un mejor entendimiento del Síndrome.

Sobre las características de la inteligencia del Síndrome de Asperger, se revisó el artículo “Inteligencia fluida y cristalizada en el autismo de alto funcionamiento y el Síndrome de Asperger”. Esta investigación es de corte cuantitativo y se enfoca a diferenciar los resultados de pruebas de inteligencia aplicadas en participantes con Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento. Se encontró que los sujetos con Síndrome de Asperger tienen un mejor desempeño en escalas verbales, almacenamiento de información e identificación de semejanzas (Pérez & Martínez, 2015).

El artículo “entrenamiento para la mejora de disfunciones atencionales en niños y adolescentes con Síndrome de Asperger a través de estimulación cognitiva directa” es resultado de una investigación cuantitativa, que utiliza las principales pruebas de inteligencia y atención, para realizar una comparación intragrupal sobre los cambios atencionales antes y después del tratamiento (Bravo & Frontera, 2016).

La teoría de la mente es la habilidad meta cognitiva que consiste en ser capaz de ponerse en el lugar del otro. En la investigación “Teoría de la mente en personas con Síndrome de Asperger, estudio de caso”, se analizan las discrepancias de los resultados obtenidos en pruebas de aptitudes psicolingüísticas y escalas para el Síndrome de Asperger, para corroborar que las habilidades metacognitivas mejoran a través de un entrenamiento para ello (Sánchez & Martínez, 2015).

En el informe de caso titulado “¿Síndrome de Asperger o buena evolución del autismo infantil?, se establecen las diferencias entre el autismo clásico y el Síndrome de Asperger y se destaca la importancia del trabajo multidisciplinario para el diagnóstico adecuado de los pacientes (Rivero, Águila & Álvarez, 2015).

Las personas con Síndrome de Asperger tienen una forma peculiar de hablar, por lo que en el documento “Interrupciones y solapamientos en el discurso verbal de hablantes con

y sin Síndrome de Asperger” se realiza un comparativo con enfoque cualitativo para identificar estas diferencias, identificando que las personas con Síndrome de Asperger muestran predominio cuantitativo significativo de solapamientos e interrupciones (Rodríguez Muñoz, 2015).

Emociones y habilidades sociales

Las personas con Autismo y Síndrome de Asperger presentan dificultades para percibir y expresar emociones. Las habilidades sociales en las personas con esta condición son de suma importancia para contextualizar su comportamiento con otros, es por ello que se retoman algunas investigaciones al respecto.

Tras la realización de un estudio descriptivo, utilizando entrevistas individuales basadas en los ítems del cuestionario PEXMO, se observa que las personas con estas condiciones presentan mayor dificultad en la expresión del miedo (Araguz, 2013).

Sobre el lenguaje y la relación con las emociones de otros, se revisó el documento “Influencia de la percepción social de las emociones en el lenguaje formal en niños con Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento”. En este trabajo se explica que existe un paralelismo en las respuestas que proporcionan las personas con Síndrome de Asperger, con Autismo de Alto funcionamiento o sin ningún trastorno, al describir las situaciones en las que son ellos los causantes del enfado ajeno (Ayuda & Martos, 2007).

Las habilidades sociales son un área de déficit en las personas con Síndrome de Asperger, esto se comprueba en la tesis titulada “evaluación e intervención de competencias personales y sociales: la personalidad eficaz en un población infanto – juvenil con Síndrome de Asperger”. Mediante la aplicación de cuestionarios de personalidad eficaz a padres de familia y a sus hijos con Síndrome de Asperger los resultados obtenidos coinciden en niveles bajos de empatía, siendo este un factor clave para el desarrollo adecuado de las habilidades sociales (Guerra, 2015).

Coincidiendo con el trabajo anterior, se revisó la tesis doctoral “Reconocimiento emocional, empatía y su relación con la felicidad y el afecto en adolescentes con Síndrome de Asperger”, que describe diversas variables de funcionamiento psicológico y la relación entre ellas. Esta investigación fue realizada, en un grupo de adolescentes con Síndrome de

Asperger. Entre las variables se estudiaron la empatía, la habilidad de reconocimiento emocional, la felicidad y el afecto, obteniendo como resultados que los adolescentes con Síndrome de Asperger presentan disociación entre habilidades de empatía cognitiva y afectiva, pero presentan una cualidad que es ser conscientes de su propia dificultad (Rueda, 2014).

En el documento “perfiles neurocognitivos del espectro autista” se destaca que los niños con Síndrome de Asperger tienen habilidades sociales pobres, al tener dificultades para “leer” las respuestas sociales y emocionales adecuadas (Etchepareborda, 2001).

Las habilidades sociales para hacer amigos de los niños con Síndrome de Asperger son menores, en comparación con los niños “normotípicos” durante la edad escolar. Esto se encontró como resultado de un estudio comparativo entre niños de 6 a 8 años integrados a la educación primaria, por lo que se sugiere diseñar proyectos de intervención para la mejora de habilidades sociales (Aguilera, 2013).

Existen diversos trabajos de intervención para la mejora de las habilidades sociales, por ejemplo el documento “intervención e investigación en Síndrome de Asperger: análisis de los talleres de habilidades sociales en la adolescencia”, en el que por medio de la observación participante se buscó verificar si existen modificaciones en el comportamiento de los adolescentes durante la realización de talleres. Al final de las intervenciones se observó una mejora en las habilidades sociales en los adolescentes de la Asociación Asperger Asturias (Marcos, 2015).

Otra de las investigaciones revisadas sobre programas de intervención es la tesis de maestría “elaboración de un programa de intervención para el desarrollo de la competencia socioemocional y mejora de la inclusión en el aula de un niño con Trastorno del Espectro Autista”. En esta tesis se busca el desarrollo de la competencia socioemocional para mejorar las habilidades sociales, sin embargo por motivos de tiempo, no se concluyó la aplicación del programa, se destaca como dificultad la carencia de relaciones interpersonales dentro del grupo de alumnos. Es importante mencionar que el autor resalta el involucramiento de la familia para el proceso de inclusión (Peris, 2015).

Las intervenciones para los adolescentes con Síndrome de Asperger deben diseñarse de forma sistémica, porque durante esta etapa se encuentra presente el maltrato por parte de sus pares. No basta que los alumnos con Síndrome de Asperger adopten las estrategias aprendidas en los talleres, la escuela debe trabajar sobre la empatía de los compañeros ordinarios para que estas puedan tener un efecto positivo en el entorno (Granizo, Naylor & Barrio, 2006).

El autoconcepto se encuentra vinculado con la percepción que se tiene de uno mismo en diferentes aspectos. El autoconcepto puede ser físico, familiar, social emocional o académico (Fuentes, García, García & Lira, 2011). Por lo que se considera al siguiente documento dentro de este apartado sobre habilidades sociales, al estar directamente vinculado con ellas.

En el artículo “aproximación fenomenológica al auto concepto personal y social de un adulto joven Mexicano con Síndrome de Asperger” se realiza una investigación cualitativa por medio de entrevistas semiestructuradas para describir las características discursivas de una persona de 20 años de edad y sus relaciones teóricas con el auto concepto. Se utilizó la teoría del interaccionismo simbólico para explicar que la persona presenta conductas agresivas a partir de una resignificación de los otros a partir del rechazo (Guitrón, 2013).

Es necesario considerar estas características de los alumnos con Síndrome de Asperger para brindar atención pertinente en el aula. Retomando que estos alumnos cuentan con las posibilidades para asistir a las aulas de educación regular.

Inclusión, procesos institucionales y experiencias escolares relacionados con el Síndrome de Asperger

En este apartado se retoman las investigaciones relacionadas con los procesos escolares sobre los alumnos con Síndrome de Asperger o Trastorno del Espectro Autista. Se dividen las subcategorías por nivel educativo: preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior.

Es importante destacar que para aumentar las prácticas inclusivas, un factor importante es la voluntad de los docentes para llevarlas a cabo (García, Romero, Rubio, Flores & Martínez, 2015), esta afirmación se observa en los siguientes documentos revisados.

Preescolar

El artículo “actitud de preescolares hacia un compañero con Síndrome de Asperger” utiliza una metodología mixta para observar las actitudes de los alumnos de preescolar en una escuela pública. Los autores recomiendan estudiar a las personas con Necesidades Educativas Especiales, otorgándoles un papel activo para generar una mejor integración educativa (Andrade, Servin & González, 2013).

Otro documento sobre inclusión en la educación infantil es la tesis “aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista en el aula de educación infantil”. En dicha tesis se busca facilitar la inclusión de un niño con TEA en el aula y patio, aplicando una metodología de aprendizaje cooperativo. Se obtienen como conclusiones que los juegos cooperativos ayudan a incluir en un aula a un niño con TEA, debido a que este aprendizaje permite un aumento de conductas pro sociales (Cuellar de Lucas, 2015).

Primaria

Para iniciar con los documentos revisados en esta subcategoría, se retoma la tesis denominada “Estrategia de inclusión para un escolar diagnosticado con Síndrome de Asperger”, en la provincia de Cienfuegos Cuba. Este documento resalta la participación de diferentes actores en el contexto escolar, al incluir en dicha intervención a los docentes de diversas asignaturas y personal administrativo involucrado en la vida escolar cotidiana del alumno. En la intervención se establecen métodos de trabajo colaborativo para lograr que los participantes conozcan las características generales del Síndrome, además de las peculiaridades del alumno. Dentro de las acciones propuestas se plantea la elaboración de actividades para la familia, para permitir favorecer el proceso de inclusión. Como resultados de la aplicación de la estrategia, se distingue la presencia de una mayor sensibilidad hacia los alumnos con Síndrome de Asperger por parte de los actores involucrados (Brito, 2012).

En el contexto mexicano se revisó la tesis de doctorado “la inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas de la Ciudad de México”, que tiene como objetivo conducir un estudio de casos múltiples, por medio de la investigación cualitativa,

para conocer cuáles son los factores que facilitan o impiden la inclusión. Los 9 participantes pertenecen a los Centros de Atención Múltiple, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y al Centro Educativo Domus. Se obtienen como resultados que los factores involucrados con la inclusión son: los factores familiares, los factores sociales y las habilidades académicas de niños con TEA, los valores y las actitudes de la escuela, el rol de la maestra, el impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión acerca de la ansiedad, las habilidades de competencia de la maestra, la actitud de los participantes en la inclusión de niños con autismo (M, 2012).

En el artículo “Inclusión educativa de niños y niñas asperger en la escuela primaria pública regular en Guadalajara” se analizan las practicas vinculadas con el modelo de inclusión educativa en las escuelas primaria públicas con relación a la atención de los alumnos con Síndrome de Asperger, considerando la dimensión teórica sobre normalidad y anormalidad (Anguiano & Lay, 2014).

Otro documento sobre inclusión en este nivel es el titulado “La inclusión educativa en el aula regular: un caso de Síndrome de Asperger”, en el cual por medio del estudio de caso se determina la importancia de la capacitación a los docentes sobre la condición de Síndrome de Asperger y se recomiendan modificaciones en la estructura de los grupos (Ruiz, 2011).

Existen otros documentos enfocados a la utilización de diversas herramientas, como las tecnologías de la información y la comunicación. Es el caso de la tesis doctoral “Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el funcionamiento en la vida diaria de niños con trastorno del espectro del autismo” en el cuál se buscaron las relaciones entre las Tecnologías de las Comunicaciones, el funcionamiento en la vida diaria y los niños con Trastorno del Espectro del Autismo. Este documento se encuentra basado en un estudio mixto transversal y fenomenológico, en donde se recogieron los datos por medio de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. Al finalizar los resultados indicaron que la utilización de las TIC como herramientas de intervención es correcto y adecuado, al encontrar que se logró un incremento en ciertas habilidades después de una intervención basada en las TIC. Pero se recomienda la realización de nuevas investigaciones más profundas para determinar el impacto real de las TIC (Groba, 2015).

Secundaria

Durante este periodo formativo se involucran diferentes factores en el proceso de inclusión, como la etapa de desarrollo por la que pasan los alumnos, la adolescencia. Es fundamental considerar los aspectos biológicos y sociales de esta etapa para tener una visión clara de la situación en este nivel.

Uno de los documentos situados en esta etapa de formación es la tesis de maestría “Síndrome de Asperger en el ámbito educativo”, que busca ofrecer una visión general de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, particularmente el Síndrome de Asperger. En este documento se destaca la importancia de la atención individualizada, un currículo adaptado, apoyo intensivo y adaptación del entorno (García, 2016).

“La experiencia escolar de una persona con Síndrome de Asperger” es un artículo a partir de una investigación cualitativa, en donde se realiza un estudio de caso sobre un adolescente con Síndrome de Asperger, el alumno comparte su experiencia. En esta investigación se identifica que mediante un diagnóstico adecuado y apoyo en la escuela, se produce un caso de éxito escolar (Blas, 2015).

Nivel superior

En el artículo “Una puerta abierta a la inclusión en la Universidad: Experiencia con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger”, se describe la experiencia institucional a partir de la recepción de un alumno Asperger. En este trabajo se resalta la importancia de informar a los docentes sobre la condición y el trabajar sobre nuevas estrategias para lograr la inclusión (Carlón & Rodríguez, 2015).

Otro caso sobre alumnos con Síndrome de Asperger en nivel superior, es el que se presenta en el artículo “Tutorización de un alumno con Síndrome de Asperger: coordinación y evaluación de los estudios de grado en derecho”. En este documento se comparte la experiencia sobre el diseño de un programa de integración específico para un alumno que ingresó a esta facultad. Se destaca en él, la importancia del conocimiento de los docentes para la creación de grupos sociales y otorgar una atención individualizada (Ruíz, 2014).

Al finalizar esta categoría, es necesario mencionar que el tener a un niño con la condición de Asperger dentro de un aula regular, requiere aceptación y respeto, además de un ambiente real que le permita desarrollarse como persona en forma integral, por lo que es necesaria la participación de todos los elementos del ámbito educativo (González, 2006). La inclusión del alumno depende de diversos factores que se necesitan trabajar en conjunto para obtener resultados positivos. Es necesario profundizar en el análisis de dichos factores.

A partir del estado del conocimiento

La revisión de estos documentos que fueron seleccionados por el interés de la autora, estuvo orientado por la utilidad sobre los mismos para la construcción del objeto de estudio y la forma de abordarlo sin repetir lo ya hecho por otros investigadores, si bien existen diversos trabajos que abordan a alumnos con Necesidades Educativas Especiales o con Síndrome de Asperger y su proceso escolar, se busca encontrar las aristas no estudiadas para encontrar la peculiaridad de este caso.

Al finalizar la revisión de investigaciones para realizar el estado del conocimiento se identifica que es indispensable que el docente conozca la condición que presenta el alumno así como las peculiaridades para su adecuada atención en el aula. Sin embargo este conocimiento no es necesariamente derivado de un aprendizaje formal, puede ser de manera empírica, por investigación individual o por el interés que surge a partir de encontrarse en el aula con un alumno con esta condición.

Si bien los documentos revisados versan en diferentes épocas y por lo tanto se encontraron guiadas por diversos paradigmas, es necesario identificar que en cuanto a la definición conceptual sobre la estancia del alumno y el proceso de adaptación en la escuela, se encuentran investigaciones que utilizan el término inclusión pero al describir la práctica en el contexto escolar, refieren a la integración, por lo que es relevante retomar la importancia del término, que más allá del conocimiento conceptual, se pretende analizar lo que sucede en la práctica, para determinar si se trata de inclusión o integración. Es por ello que en este trabajo se analizará si las prácticas del caso estudiado son orientadas por el paradigma de la inclusión o de la integración.

Se encuentran también datos sobre la actitud de los docentes sobre la recepción de alumnos con necesidades educativas especiales, al considerar que estos alumnos anteriormente eran referidos a las áreas de educación especial, sin embargo actualmente son parte de las aulas regulares. En algunas de las investigaciones se identifica que los docentes consideran “no estar preparados para atender a estos casos”, afirmación relevante para el proceso, que no refiere únicamente a la actitud si no a la transición de un modelo de atención a otro. Debido a que esta transición de modalidad de atención para los niños que presentan alguna condición, es reciente y los profesores aún recuerdan que los alumnos eran parte de los Centros de Atención Múltiple o instituciones de educación especial, por lo que aún no les queda claro el motivo por el que se encuentran ahora en las escuelas de educación regular y esto genera resistencia para atenderlos.

En las investigaciones referidas sobre la importancia de la familia en los procesos de inclusión, se establece que es necesario que ella se encuentre involucrada en las actividades desarrolladas por la escuela, al considerar que su participación es relevante para el avance con los alumnos. Es decir que la escuela y la familia deben encontrarse en constante comunicación y orientar el proceso hacia el mismo objetivo, para la inclusión pueda lograrse en el contexto educativo.

Las investigaciones sobre condiciones específicas de aprendizaje o salud revisadas, Se encuentra una investigación que da voz al alumno con Síndrome de Asperger en nivel superior, sin embargo en los documentos revisados no se encontraron datos sobre la realización de entrevistas a alumnos con Síndrome de Asperger en escuela primaria. Por lo que esta investigación muestra la percepción del alumno en este nivel.

Dentro de los documentos revisados no se encuentran investigaciones sobre Síndrome de Asperger que aborden de manera detallada la implicación de diversos actores y factores que influyen en el proceso de inclusión, más allá del contexto escolar. Por lo que la investigación que se realiza propone dar voz a los actores e identificar la influencia de los factores implicados en el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger, ya que es un proceso que no depende únicamente de la escuela.

CAPÍTULO 3

ORDENAMIENTOS JURÍDICOS QUE ORIENTAN LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON ALGUNA DISCAPACIDAD O CONDICIÓN

En este capítulo se retoman a los ordenamientos jurídicos que brindan pautas a cumplir por los gobiernos de cada país. Como sociedad las leyes y normas guían la forma de actuar en todos los aspectos, la educación no es una excepción, por tal motivo se requiere del conocimiento sobre los ordenamientos jurídicos que han sido guía para la situación actual de la atención que se brinda a los niños con necesidades educativas especiales, por ello se retoman en este apartado.

Los documentos que expresan pretensiones para la atención y garantía de los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales, son diversos ya que parten desde conferencias internacionales, declaraciones, leyes y documentos de otra índole que no pueden englobarse únicamente en “legislaciones”. Es por ello que se utilizará el término “ordenamientos jurídicos”, contempla diversas fuentes autorizadas para crear derecho, las cuales pueden ser estatales, nacionales o internacionales, por lo que se engloban también a las convenciones, programas o decretos (Cordero, 2009).

Declaración de Salamanca “Educación para todos”

Uno de los documentos que se mencionan con mayor frecuencia en las investigaciones es la “Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad” realizada el 10 de Junio de 1994. Esta declaración representa una plataforma guía que invita a las organizaciones y gobiernos, para afirmar el principio de “Educación para todos” , en donde se indica que todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en el lugar que les corresponde en una sociedad del aprendizaje. Se especifica en este documento que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios y los sistemas educativos deben estar orientados a esta situación. Otro punto relevante es considerar a las escuelas ordinarias como un medio eficaz

para evitar actitudes discriminatorias y encaminar a los alumnos hacia una sociedad integradora. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, 1994).

Metas Educativas 2021

El 18 de mayo de 2008 en El Salvador, los ministros de educación iberoamericanos proponen el proyecto “Metas Educativas 2021” que busca la mejora de la educación, por medio de la emisión de diversas estrategias para lograr la calidad y la equidad en la educación. Esto para dar respuesta a problemáticas como analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento escolar y escasa oferta educativa pública. En la meta específica número 5, se plantea el apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, mediante las adaptaciones y las ayudas precisas (OEI, 2010). Este documento brinda orientaciones sobre como se llevarán a cabo las propuestas, así como los indicadores para poder evaluar los avances.

El derecho a la educación en la Constitución Política Mexicana

En la República Mexicana estamos protegidos por las leyes que se estipulan en la carta magna. La Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos, creada en 1917, plantea los derechos y obligaciones que tenemos todos los ciudadanos. Dentro de las garantías individuales se encuentra el artículo tercero en donde se plantea que todo individuo tiene derecho a recibir educación:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado – Federación, estados Distrito Federal y Municipios- Impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014). Este precepto está orientado hacia una formación integral de los alumnos, lo que se señala a continuación:

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él , a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

La constitución indica que la calidad debe ser prioridad en la educación, para lo que se deben tener en cuenta todos los aspectos involucrados en ella, situación relevante para esta

investigación en cuanto a la búsqueda de estrategias y materiales que tengan como objetivo lograr el mayor aprendizaje de los alumnos, además de considerar importante la capacidad del docente:

“El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

Ley General de educación, atención adecuada a las condiciones del alumno

Además de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, existe la “Ley General de Educación”, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993, cuya última reforma fue realizada el 20 de mayo del 2014. Documento que menciona de manera detallada la forma en la que se debe atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el capítulo III, se señala que debe existir equidad en la educación, esto como responsabilidad de las autoridades educativas, quienes establecerán las condiciones para que todos los individuos puedan hacer uso al derecho a la educación de calidad. Lo que se muestra en el artículo 33, fracción IV Bis:

“Fortalecerán la educación especial y la educación inicial incluyendo a las personas con discapacidad” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014). Otro fragmento fundamental para esta investigación es el obtenido del capítulo IV, Referente al proceso educativo, específicamente en el artículo 41, que se menciona a continuación:

“La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y perspectiva de género” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

Este artículo tiene relación con lo establecido en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales” al mencionar que se debe atender al alumno respetando sus características y necesidades. Se establece también que los docentes y padres de familia

deben recibir información para lograr la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales:

“La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades educativas especiales” (Ley General de Educación, 2014).

Dentro de los documentos que buscan orientar las prácticas, se cuenta también con la “Ley Federal para Prevenir y eliminar la discriminación” (2014), que es publicada durante el gobierno de Vicente Fox Quesada en Junio del 2003, sin embargo se ha reformado continuamente. Esta ley indica que es necesario prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona, por lo que propone la igualdad de oportunidades y trato. Sobre los aspectos educativos, se declara prohibido impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada así como becas e incentivos en los centros educativos.

Reforma Integral de la Educación Básica

En el 2011 se publica la Reforma Integral de la Educación Básica, como respuesta a la realidad a la que se enfrentan los alumnos en el México actual. Esta reforma busca impulsar la formación integral de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, favoreciendo el desarrollo de competencias para la vida. El documento tiene presente a la educación inclusiva, estableciendo que se requiere: “Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y con capacidades y aptitudes sobresalientes”.

En el apartado 1.4 titulado “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje” se argumenta la importancia del trabajo colaborativo, haciendo hincapié en que debe de ser inclusivo. El tema de inclusión se detalla en el apartado 1.8 titulado “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, en donde se considera a la educación como una herramienta para reducir las desigualdades entre grupos sociales, mencionando lo siguiente: “A la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el

respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente” (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad

Durante el año 2011 se decreta la “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad” (2011), con el objeto de establecer condiciones en las que el estado deberá promover, proteger y asegurar el ejercicio pleno de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad. En cuanto a los aspectos educativos, esta ley propone la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Ley General de Protección a Personas con la Condición del Trastorno del Espectro Autista

En el año 2015, se presenta la “Ley General de Protección a Personas con la Condición del Trastorno del Espectro Autista”. Este documento tiene por objeto impulsar la plena integración e inclusión a la sociedad de las personas con la condición del espectro autista, mediante la protección de sus derechos y necesidades fundamentales que les son reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Se busca en esta ley que los estados den respuesta de manera progresiva a las políticas y acciones en ella establecida.

Uno de los puntos relevantes se refiere al diagnóstico, mediante una evaluación clínica temprana brindada por el Sistema Nacional de Salud. Como en la “Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad”, este documento busca asegurar el respeto y el ejercicio de los derechos fundamentales, ya establecidos en la Constitución Mexicana de los estados Unidos Mexicanos (Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista, 2015).

Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

Anteriormente el concepto que guiaba las prácticas educativas en atención a la educación especial era el de integración, tal como se plasmó en el Programa Nacional de

Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa (2006), en donde se impulsaron diversas acciones para la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales, en búsqueda de la aceptación social a través de la convivencia.

En este proceso los servicios de educación especial experimentaron una transformación que les permitió conformarse como un servicio de apoyo a las escuelas de educación inicial y básica, en lugar de constituir un sistema paralelo. Como consecuencia, los servicios de educación especial se promovió su reorganización y se definieron los puntos guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

- a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos.
- b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.
- c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros (SEP, 2006).

Esta reestructuración de los servicios de educación especial, es fundamental para las prácticas que se llevan a cabo actualmente, debido a que ocurren dentro de esta lógica de

atención. Más adelante se describe que el caso elegido es atendido por la Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular (USAER).

Durante el mandato del presidente Felipe Calderón, se promulgó la “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”. En ella se establece que el término “persona con discapacidad”, se refiere a toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva. Esta ley pretende garantizar que las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico sin distinciones. En su capítulo III, propone que la secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos o por parte del personal del Sistema Educativo Nacional. Para lograr la inclusión se establecerán mecanismos que permitan que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria, así como la atención especializada (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011).

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

El Plan Nacional de Desarrollo 2013 -2018 está constituido con la premisa de que todos los sectores de la población deben ser parte del desarrollo del país por lo que una vez más se considera a la educación como camino para lograrlo.

En el Programa Sectorial de educación 2013- 2018, se define como objetivo número tres, “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”, estableciendo que es necesario impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos, otorgándole al personal directivo y docente apoyos técnicos para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular (Secretaría de Educación Pública, 2013).

El modelo educativo de la Secretaría de Educación Pública (2016), menciona que los fines de la educación establecidos en el artículo tercero constitucional, deben ser garantizados. Por tal motivo es importante que la educación tenga como propósito formar

estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general. El modelo pretende hacer efectivo el principio “Educación para todos”, que sustenta a la educación inclusiva. La escuela debe ser un espacio incluyente donde se valore la diversidad en el marco de una sociedad más justa y democrática, no puede existir en ella discriminación por origen étnico, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo.

Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa

Este programa surge en 2014, derivado de la fusión de siete programas presupuestales de educación básica, media superior y superior, que de manera particular tenían diversos objetivos:

- Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.
- Fortalecimiento del servicio de la educación telesecundaria.
- Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes.
- Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la diversidad social, lingüística y Cultural.
- Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena.

Este documento plantea la importancia de la inclusión, al buscar el logro de la educación de calidad sin discriminación. Teniendo como objetivo general contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de instituciones de educación básica, media superior y superior que atienden a población en contextos de vulnerabilidad (PIEE, 2014).

Los ordenamientos jurídicos proponen pautas específicas de actuación en las prácticas cotidianas dentro del contexto escolar, es por ello que considerarlas es fundamental para analizar la problemática sobre inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger. Dichos documentos no son elección de los gobiernos si no de dar respuesta a las necesidades que los

expertos plantean a nivel internacional, para después ser trasladadas al contexto nacional y estatal. A continuación se presenta el capítulo que contiene los antecedentes y referentes conceptuales sobre educación inclusiva.

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANTECEDENTES Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL SÍNDROME DE ASPERGER

Es necesario partir de los antecedentes que se han observado desde la historia sobre la atención a la diversidad. Cada época ha requerido responder a las necesidades contextuales de la población. No pueden considerarse como aciertos o errores, juzgando a partir del contexto actual, sin embargo reconocer los antecedentes nos permite un acercamiento al fenómeno estudiado: la inclusión educativa, específicamente de los alumnos con Síndrome de Asperger.

Esto sin dejar de lado a los referentes conceptuales que han orientado las prácticas educativas, que si bien parten de ordenamientos jurídicos internacionales, se retoman a partir de la situación particular que se ha desarrollado en México, por lo que se retoman en este capítulo. Se integran también las descripciones que se han establecido sobre el Síndrome de Asperger.

Antecedentes históricos. En búsqueda de la atención a la diferencia

En este apartado se retoman los antecedentes históricos que se han documentado sobre la atención a la diferencia desde tiempos remotos y su evolución a través del tiempo. Cuando el hombre era nómada, al desplazarse de un lugar a otro, sólo los más fuertes eran los sobrevivientes. Pero cuando el ser humano se convierte a la vida sedentaria, los desvalidos reciben diferentes tratos sociales, desde ser ofrecidos a los dioses, ser venerados o abandonados. Antes de que los españoles llegaran a México la educación se impartía en el Calmecac o en el Tepochcalli. Durante este momento histórico no existen datos claros sobre la vida de las personas con alguna deficiencia física.

Durante la época de la colonia, el proyecto educativo se suscribió a la enseñanza de la religión, las buenas costumbres, primeras letras y aritmética. Durante este periodo tampoco se contemplan a las personas con alguna diferencia para el aprendizaje. En 1866 se inaugura

la escuela municipal de sordomudos, una institución de carácter público, ubicada en el antiguo colegio de San Juan de Letrán, quedando al frente de ella el Profesor Eduardo Huet. Los alumnos de la escuela de sordomudos debían aprender lengua española escrita, expresada por medio del alfabeto manual, además de catecismo, elementos de geografía, de historia nacional y aritmética. Se establecían diferentes actividades para los niños y para las niñas. Los niños aprendían sobre horticultura y jardinería. Mientras para las niñas se impartían trabajos manuales de bordado y teneduría de libros.

Años más tarde en 1877, con el gobierno de Porfirio Díaz, la instrucción pública se vio favorecida con el enfoque positivista. Durante este periodo se llevaron a cabo los Congresos de Higiene y Pedagogía, que permitieron el reconocimiento de la educación especial. Años más tarde Justo Sierra como Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, busca el establecimiento de escuelas especiales para niños que presentaran un desarrollo físico, intelectual o moral que necesitara una atención escolar diferente en el nivel básico. En las escuelas primarias se realizaban inspecciones médicas para determinar si algún alumno requería ser canalizado a la escuela de educación especial.

En 1935 se inaugura el Instituto Médico Pedagógico y con él se institucionaliza la atención a la infancia con discapacidad (Secretaría de Educación Pública, 2010). Durante la primera mitad del siglo XX el concepto de deficiencia, disminución o handicap, eran consideradas innatas y estables a lo largo del tiempo. Las deficiencias estaban orientadas a cuestiones regularmente orgánicas consideradas difíciles de modificar posteriormente. Los trastornos eran considerados como un problema inherente al niño. Se tenía contemplado que los niños con alguna disminución o retraso debían estar escolarizados en centros de atención específicos. Durante esta época se generaliza la utilización de pruebas de inteligencia, que ayudaban a delimitar los niveles de normalidad o de retraso mental.

Sin embargo el verdadero auge de la educación especial proviene de la época de los sesentas, en donde a partir de la búsqueda de la igualdad entre ciudadanos, se propone eliminar cualquier tipo de discriminación. Durante esta época se reconfiguran las concepciones de deficiencia a partir del estudio de las nuevas teorías del desarrollo y del aprendizaje, se revisa también la utilización determinista de las pruebas psicométricas y la

concepción sobre la estabilidad de los trastornos. Se destaca en esta época la integración llevada a la práctica.

Las escuelas que se orientaron a la integración, realizaban una réplica de las formas tradicionales de educación especial a los centros ordinarios. Por lo que no era suficiente, para lo que la tendencia posterior fue sobre “escuelas inclusivas”. Las escuelas inclusivas se encuentran basadas en el derecho de integración y en la necesidad de una reforma profunda para los docentes que garantice la calidad para todos (Marchesi, 2009).

Actualmente es necesario incluir a todos los alumnos en la vida educativa y social de sus escuelas. Las escuelas deben construir un sistema escolar que incluya y este estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La responsabilidad de este proceso está orientado hacia el personal de la escuela, quienes deben preparar situaciones adecuadas que sean capaces de satisfacer las necesidades del alumno (Stanbock & Stanbock, 2004). Esta propuesta resulta interesante debido a que no solo los docentes son los implicados en el proceso de inclusión, todos los participantes influyen en él, desde las autoridades educativas, compañeros y el personal que ahí labora aunque su contacto no sea directo con el alumno.

Hacia la inclusión educativa

Los seres humanos como parte de una sociedad, se encuentran inmersos en diversas situaciones y grupos en los que de acuerdo a las características individuales, biológicas o sociales, pueden ser excluidos. Por lo tanto, al existir conductas de exclusión las cuales se encuentran regularmente relacionadas con connotaciones negativas, se vuelve imprescindible destacar el término inclusión.

El antecedente inmediato de la educación inclusiva, es el paradigma de la integración. Esta concepción tenía como finalidad la premisa de proporcionar la oportunidad para aprender a todos los alumnos, con base a la interacción cotidiana entre ellos, fomentando la comprensión y aprecio por las diferencias individuales. Así como preparar a los estudiantes para la vida a futuro, estimulando el desarrollo académico y social (Verdugo, 2003).

El paradigma de la educación inclusiva surge como respuesta a las limitaciones de la educación tradicional, al identificar los resultados insuficientes a partir de la segregación de

los alumnos considerados como “normales”, de los entonces denominados “anormales”. Esta separación impedía que todos los alumnos pertenecieran al mismo centro educativo, limitando así las oportunidades. La inclusión es un movimiento que busca la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad del alumnado. La educación inclusiva, se encuentra implícita en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016).

Como se ha mencionado anteriormente la inclusión es aún confundida en la práctica con la integración, Blanco (2008) propone que esta idea errónea que parte del desconocimiento de la situación produce pensar que la responsabilidad de atender a alumnos con necesidades educativas especiales es únicamente de los departamentos de educación especial. Sobre esta confusión es indispensable puntualizar que la inclusión va más allá de que el alumno se encuentre inserto en el contexto de la educación regular. Para ello es necesario la participación de todos los actores involucrados, además de los factores externos e internos del contexto escolar que favorecen o impiden los procesos de inclusión.

Para mencionar que un proceso educativo es inclusivo exige cambios en las concepciones, actitudes, currículo, prácticas pedagógicas, formación docente y formas de evaluación (Blanco, 2008). Entonces una escuela inclusiva, desde el punto de vista educativo, es aquella donde se considera que la enseñanza, el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de los alumnos son importantes. Las escuelas eficaces son educativamente inclusivas, se caracterizan por ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que presenten dificultades. En estas escuelas es indispensable que exista un seguimiento de cada estudiante (Ainscow, 2001).

La inclusión es actualmente la opción preferida por padres y profesionales. Si bien los actores involucrados son diversos, el papel del docente es fundamental por lo que se sugiere un entrenamiento continuo a maestros sobre enseñanza especial (Tougher, 2012). En México, la educación inclusiva busca su pertinencia en la “Ley para la inclusión de personas con discapacidad”. En ella se describe como aquella educación que promueve la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, ello por medio de

aplicación de métodos y materiales específicos (Ley General Para la Inclusión de las personas con Discapacidad, 2011).

Al hablar de educación inclusiva, se está pensando en sociedades inclusivas, es decir apelar a una sociedad que valora la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales (Massani & Márquez, 2016). Es la inclusión educativa un proceso complejo que involucra un importante número de acciones para llevarla a cabo en las instituciones. Por tanto se trata de un proceso que requiere de planificación y seguimiento, que a su vez se encuentre respaldado por las políticas que guían la educación a nivel internacional y nacional, pero sobre todo depende de la actitud de transformación de los actores involucrados.

Actualmente es necesario incluir a todos los alumnos en la vida educativa y social de sus escuelas. Las escuelas deben construir un sistema escolar que incluya y este estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La responsabilidad de este proceso está orientada hacia el personal de la escuela, quienes deben preparar situaciones adecuadas que sean capaces de satisfacer las necesidades del alumno (Stanbock & Stanbock, 2004). Dentro de la atención a la diversidad en la escuela, el docente se encontrará con diversas necesidades educativas especiales y una de ellas es el Síndrome de Asperger.

Sin embargo la educación inclusiva no se orienta únicamente a la atención para los alumnos con alguna condición o patología específica, para lo que Zúñiga (2010) argumenta que la atención a la diversidad es una tarea institucional que resulta responsabilidad de la comunidad educativa cuya finalidad es dar respuesta a los alumnos escolarizados en la escuela. Este enfoque se convierte en un eje rector para la búsqueda de una enseñanza democrática. Dicha práctica va más allá de una exigencia ética al representar un requisito básico para una enseñanza eficaz.

Hacia el concepto “Síndrome de Asperger”

A continuación se retoman los antecedentes que llevaron a la construcción del concepto Síndrome de Asperger, así como su evolución a partir de las investigaciones relacionadas sobre la temática. El síndrome de Asperger es considerado como un tipo de autismo, llamado en algunos casos “Autismo de alto funcionamiento” es necesario entender cómo emerge el concepto y su transformación a lo largo del tiempo.

Previo a Hans Asperger y a Leo Kanner, existen algunos casos en la historia como el detectado por Johannes Mathesius en el siglo XVI, sobre el cual relata la historia de un muchacho que corresponde con los rasgos que ahora consideramos como autismo. Otro caso es el de Fray Junípero Serra quien ejemplifica síntomas como: no comprender claves sociales o lenguaje pragmático, no detectar la intencionalidad del comportamiento de los demás y tener serias dificultades para comprender el lenguaje no verbal (Paula & Artigas, 2011).

El pediatra vienes Hans Asperger en 1944 describía a cuatro chicos con capacidades lingüísticas, sociales y cognitivas inusuales, para lo que utilizaba el término “Psicopatía autista” para lo que consideraba un trastorno de la personalidad. Para lo que implementó junto con la hermana Victorina uno de los primeros programas educativos que implicaban terapias de lenguaje, teatro y educación física. Leo Kanner investigador sobre psiquiatría infantil, identifica ciertas características en algunos niños, que se caracterizaban por tener pautas repetitivas de movimientos y ruidos, no prestaban atención cuando se les hablaba y eran incapaces de relacionarse socialmente. Mostraban extremo aislamiento y obsesión por la rutina.

Contemporáneo a él pero sin conocer su trabajo, Hans Asperger investiga estos rasgos en los niños, utiliza la palabra autística para definir el trastorno básico de la estructura de la personalidad y define que se pueden identificar estas diferencias en el comportamiento a partir de los dos años, diferencias que seguirán siendo parte de la persona hasta la vida adulta. Asperger se preocupa por encontrar la forma en que estos niños se adapten a la sociedad y propone que son capaces de cumplir un papel en ella si se les guía con amor, además de que estas diferencias podrían superarse a través de la educación. La diferencia entre los niños que estudiaba Kanner y Asperger, es que los niños Asperger hablan de manera elaborada y

original, incluso pedante, desean tener cierto contacto social pero no tienen la habilidad para conseguirlo (Cererorls, 2010).

Posteriormente Lorna Wing retoma las investigaciones de Hans Asperger y denomina a este conjunto de características como Síndrome de Asperger en un artículo publicado en 1981. Wing identifica que las características de autismo aparecen en los pacientes a edades muy tempranas, posteriormente desarrollaban un lenguaje fluido y un progreso más allá del autismo clásico, falta de empatía, interacción ingenua y unilateral, poca capacidad para formar relaciones de amistad, habla pedante y repetitiva, pobre comunicación no verbal, intenso interés por ciertos temas, movimientos torpes y posturas extrañas (Atwood, 2009).

Es en 1993 cuando la Organización Mundial de la Salud, lo incluye en la clasificación Internacional de Enfermedades y un año después se incluye en el Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM – IV (Cererorls, 2010). Por otra parte, existe un hecho menos conocido que es una publicación en 1926, de la psiquiatra rusa Grunya Sucharewa, que fue traducido al inglés por Sula Wolff en 1996. En este texto se reportan seis niños con un cuadro clínico muy similar al descrito por Hans Asperger (Filomeno, 2011).

Procesos de clasificación del Síndrome de Asperger

Antes de comenzar a describir las características y las clasificaciones psicológicas o psicopatológicas en donde se encuentra inmerso el Síndrome de Asperger, se requiere contextualizar las prácticas sociales en las que se llevan a cabo dichas clasificaciones.

El ser humano, desde el punto de vista de la sociología crítica es un clasificador nato. Actualmente las clasificaciones funcionan como un método para generar intervenciones o modificaciones en las prácticas científicas. Retomando a Bourdieu (2003), el campo científico es un campo con posiciones dominantes y dominadas. Es decir que en la ciencia se encuentran luchas por la posesión de la verdad la cuál es otorgada a aquellos en posiciones dominantes, quienes eligen de que manera se definen los criterios, en este caso los criterios clasificadorios.

Estas nociones sobre la construcción del conocimiento científico, permiten una asimilación crítica de los manuales y los criterios diagnósticos. Por ello se considera relevante retomar la importancia de la asimilación de un diagnóstico. Massani, García y

Hernández (2015) establecen que es importante generar un diagnóstico a partir de las diferentes esferas en las que el alumno se desenvuelve, es decir el contexto familiar, escolar y comunitario.

Las clasificaciones de los trastornos parten de la psicopatología. Dicha ciencia es la encargada de delimitar conceptos con validez universal en cuanto a las patologías mentales, esta disciplina se ocupa del estudio, prevención y tratamiento de los trastornos (Vallejo, 2011). Es por ello que en cualquier contexto, existen criterios establecidos y características que parten de especialistas en la temática, quienes a partir de la investigación científica reconocen y validan a la condición. A partir de ello es posible que en distintos lugares geográficos existan personas con Síndrome de Asperger.

Sin embargo más allá del establecimiento del diagnóstico con base a la psicopatología es indispensable reconocer que cada caso cuenta con peculiaridades y distintas formas de expresar sus fortalezas y áreas de oportunidad. Cada caso es distinto a pesar de contar con un mismo diagnóstico, por lo presentan necesidades educativas especiales únicas (Geller, 2009).

Las variables que pueden presentarse diferenciadas en cada caso se encuentran definidas por el entorno, es decir la sociedad, la familia, el contexto escolar, los compañeros, la edad, factores biológicos y neurológicos, así como temperamento, personalidad, entre otras. Actualmente el Síndrome de Asperger se encuentra clasificado dentro del grupo denominado Trastorno del Espectro Autista, en donde se engloban diversos trastornos debido a la comorbilidad entre ellos. Las características y las clasificaciones sobre Síndrome de Asperger, se describen en el siguiente apartado.

Características del Síndrome de Asperger

En 1989, Carina y Christopher Gillberg realizaron estudios en Suecia, en donde se describen los siguientes aspectos de conducta social, este criterio se denomina “Deficiencia social” en el cuál el niño debe tener dos de las siguientes características:

- a) Incapacidad de interactuar con sus iguales
- b) Falta de deseo de interactuar con sus iguales

c) Falta de apreciación de las reglas sociales

d) Comportamiento social emocionalmente inapropiado

Otro criterio de los mismos autores investiga acerca de la comunicación no verbal y refleja deficiencias en el comportamiento social cuando el niño tiene alguno de los siguientes aspectos:

- a) Uso limitado de gestos
- b) Lenguaje corporal torpe
- c) Expresión facial limitada
- d) Expresión inapropiada
- e) Mirada fija peculiar

Por otra parte Peter Szatmari en Canadá publicaron sus criterios diagnósticos y las cualidades inusuales de la conducta social, en donde enfatizan varios criterios que no se encuentran específicamente nombrados en los criterios de Gillberg:

- El estar apartado o tener dificultades para percibir los sentimientos de los demás
- No mirar a los demás
- Evitar acercarse a otras personas
- Dificultad para identificar el concepto de espacio personal de otros

Migdalia Carbonell define el Síndrome de Asperger como un trastorno generalizado del desarrollo de origen neurológico que dificulta el proceso de toma de decisiones, organización y autonomía personal y del proceso de los estímulos sociales.

Teorías que explican el Síndrome de Asperger

Ante la presencia de la diferencia, es necesario generar explicaciones que permitan entender el origen de las condiciones que socialmente representan o representaban desconocimiento, es el caso del Síndrome de Asperger una condición que ha sido objeto de múltiples hipótesis sobre su origen, por ello se retoman los siguientes postulados, sin embargo las teorías que se mencionan a continuación, de forma individual no responden al Síndrome de Asperger, pero en conjunto contribuyen a un mejor entendimiento de esta condición.

Teoría de la mente

Otra de las denominadas teorías que buscan contextualizar la condición del Síndrome de Asperger, a partir de diversas investigaciones es la teoría de la mente, la que propone que la intuición es un elemento que orienta la conducta a partir de la inferencia de lo que otras personas piensan.

En esta teoría se explica que el ser humano tiene la capacidad de formarse una representación interna de los estados mentales de las otras personas. La teoría de la mente actúa cuando podemos intuir las creencias, deseos o intenciones de los demás, pero para llegar a esto no basta con la mera observación, se requiere de empatía. En este postulado, se argumenta que las personas con Síndrome de Asperger muestran serias dificultades para intuir el mundo mental de otros (Atwood, 2009).

Teoría del déficit de la función

La función ejecutiva ha sido definida como la habilidad para mantener activo un conjunto apropiado de estrategias de resolución de problemas con el fin de alcanzar una meta futura. Así que está ligada con la intencionalidad o propósito, para lo que se requiere de toma de decisiones complejas. Las decisiones complejas incluyen la planificación de impulsos, inhibición de respuestas inadecuadas, búsqueda organizada, flexibilidad de pensamiento y acción. Todas estas acciones están mediadas por los lóbulos frontales que permiten al individuo una vida social, personal y profesional satisfactoria. Por lo que se considera que las personas con Síndrome de Asperger tienen un déficit en las funciones ejecutivas ya que sus conductas y procesos de pensamiento son rígidos, inflexibles, repetitivos y perseverantes.

Suelen ser personas impulsivas que muestran problemas para inhibir una respuesta inadecuada y tienen problemas para organizar y secuenciar los pasos para solucionar un problema (Atwood, 2009).

Teoría de las Neuronas Espejo

La teoría de las neuronas espejo atribuye a cierta clase de neuronas que orientan en funcionamiento cerebral sobre la capacidad de incidir sobre la comprensión de las acciones que otras personas realizan y contribuyen por tanto al desarrollo de la empatía.

Las neuronas espejo controlan nuestros movimientos y la forma de respuesta específica a los movimientos e intenciones de movimiento de otros sujetos, son neuronas con respuestas bimodales: visuales y motoras. Ellas permiten comprender acciones e intenciones de los demás, por lo tanto un fallo en este circuito neuronal podría explicar la sintomatología del autismo clásico y del Síndrome de Asperger, quienes muestran ausencia de empatía y falta de comprensión en gestos (Ramachandran & Lindsay, 2006)

Síndrome de Asperger en la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE -10

La Clasificación Internacional de Enfermedades es un documento de uso cotidiano entre la comunidad médica, psicológica y psiquiátrica, mostrando a partir de la investigación y los datos recabados sobre la existencia y características de patologías o condiciones, puntos clave para su clasificación y denominación, para buscar una homogeneización de las mismas.

En el manual antes mencionado CIE- 10, se coloca al trastorno en el apartado “Trastornos generalizados del desarrollo” que son los siguientes:

- Autismo infantil.
- Autismo atípico.
- Atipicidad en la edad de comienzo.
- Atipicidad sintomática.
- Atipicidad tanto en edad de comienzo como sintomática.
- Síndrome de Rett.

- Otro trastorno desintegrativo de la infancia.
- Trastorno hiperkinético con retraso mental y movimientos estereotipados.
- Síndrome de Asperger.
- Otros trastornos generalizados del desarrollo.
- Trastorno generalizado del desarrollo sin especificación.
- Otros trastornos del desarrollo psicológico.
- Trastorno del desarrollo psicológico, no especificado.

Este grupo de trastornos tienen en común las siguientes características:

- a) Comienzo siempre en la primera o segunda infancia.
- b) Deterioro o retardo del desarrollo de las funciones que están íntimamente relacionadas con la maduración biológica del sistema nervioso central.
- c) Curso estable que no se ve afectado por las remisiones y recaídas que tienden a ser características de muchos trastornos mentales.

Lo anterior se menciona de forma general para reconocer cuales son los trastornos que componen el grupo al que pertenece el “Síndrome de Asperger” y a continuación se mencionan los criterios diagnósticos del tema que se aborda en esta investigación:

Ausencia de retrasos clínicamente significativos del lenguaje o del desarrollo cognitivo. Para el diagnóstico se requiere que a los dos años haya sido posible la pronunciación de palabras sueltas y que al menos a los tres años el niño use frases aptas para la comunicación. Las capacidades que permiten una autonomía, un comportamiento adaptativo y la curiosidad por el entorno deben estar al nivel adecuado para un desarrollo intelectual normal. Sin embargo, los aspectos motores pueden estar de alguna forma retrasados y es frecuente una torpeza de movimientos (aunque no necesaria para el diagnóstico). Es frecuente la presencia de características especiales aisladas, a menudo en relación con preocupaciones anormales, aunque no se requieren para el diagnóstico.

- A) Alteraciones cualitativas en las relaciones sociales recíprocas (del estilo de las del autismo)
- C) B) Un interés inusualmente intenso y circunscrito o patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, con criterios parecidos al autismo aunque en este cuadro son menos frecuentes los manierismos y las preocupaciones inadecuadas con aspectos parciales de los objetos o con partes no funcionales de los objetos de juego.
- D) No puede atribuirse el trastorno a otros tipos de trastornos generalizados del desarrollo, a trastorno esquizotípico (F21), a esquizofrenia simple (F20.6), a trastorno reactivo de la vinculación en la infancia de tipo desinhibido (F94.1 y .2), a trastorno anancástico de personalidad (F60.5), ni a trastorno obsesivo compulsivo (F42) (Organización Mundial de la Salud, 2010).

Síndrome de Asperger en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM IV –TR, el síndrome de Asperger forma parte de los “Trastornos generalizados del desarrollo”, junto con el trastorno autista, el trastorno de Rett y el trastorno desintegrativo infantil. Definiendo el trastorno con la siguiente clasificación:

A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

1. Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.

2. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto.

3. Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés)

4. Ausencia de reciprocidad social o emocional.

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas, manifestados al menos por una de las siguientes características:

1. Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo.

2. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales

3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)

4. Preocupación persistente por partes de objetos.

C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas, a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas).

E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.

F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia (American Psychiatric Association, 2002).

A partir de 1999, comenzó la elaboración del DSM –V, el cual fue realizado durante varias etapas, en donde se analizaron notas técnicas sobre los avances neurocientíficos en psicopatología y psiquiatría, que se relacionaron con diversas variables como la función del ciclo vital, el sexo y las características culturales. Este manual estuvo precedido por una gran expectación y generó controversia en el ámbito científico debido a la clasificación diversos trastornos a partir de grupos de espectros (Sandín, 2013).

Como se mencionó anteriormente el Síndrome de Asperger, se encontraba clasificado como tal en el manual DSM-IV, en donde se describía con características propias y diferenciadas de otros trastornos. Sin embargo en el manual DSM – V, el Síndrome de Asperger se engloba en el grupo del denominado “Trastorno del Espectro Autista”.

Dentro de los grupos denominados espectros se consideran a algunos grupos o conjuntos de síntomas que pueden implicar múltiples categorías diagnósticas para un grupo de trastornos mentales. Los elementos externos que son sugeridos para la creación de un grupo compartido de trastornos se refieren a sustratos neurológicos, biomarcadores, antecedentes comportamentales, procesos cognitivos y emocionales, factores de riesgo genético, factores de riesgo ambientales, similitud de síntomas, altas tasas de comorbilidad entre trastornos a partir de las definiciones actuales, evolución de la enfermedad y respuesta a los tratamientos (Sandín, 2013).

El diagnóstico realizado con base al manual DSM-V, deja una arista abierta a identificar ciertas peculiaridades especificando detalles como: con o sin déficit intelectual, con o sin deterioro del lenguaje, asociado a una afección médica, asociado a otro trastorno del neurodesarrollo y catatonia (APA, 2014).

El englobar al Síndrome de Asperger junto con otros trastornos puede tener implicaciones positivas al evitar mirar a otros trastornos con un enfoque de inferioridad. Por otra parte las consecuencias negativas pueden relacionarse con el estigma de la connotación social y derivada del sentido común se relaciona con la palabra autismo. También es importante mencionar que las etiquetas de cualquier trastorno, llevan consigo una serie de prejuicios para el tratamiento de las personas que lo presentan. En el caso del Síndrome de Asperger, al pertenecer actualmente a la categoría de “Trastorno del Espectro Autista”, desde una primer mirada desdibuja las características particulares del síndrome.

CAPÍTULO 5

MARCO TEÓRICO

El abordaje teórico del Síndrome de Asperger desde la psicología de la educación

El presente trabajo se desarrolla dentro del campo de las Ciencias de la Educación, desde la perspectiva de la psicología de la educación, por tal motivo se retoman a continuación los referentes conceptuales con base a las ciencias de la educación, para permitir un mejor acercamiento a la investigación.

Para Mialaret (1976), son las ciencias de la educación, un conjunto de ciencias que se interesan en estudiar el fenómeno educativo. La educación se nutre de diversos conceptos, teorías y metodologías, que provienen de diversas ciencias sociales y biológicas. Es por ello que la Psicología, considerada como una de las ciencias de la educación, permea el presente trabajo, considerando que dicha disciplina corresponde a la formación inicial de la autora, así como el objeto de estudio ha sido estudiado principalmente por la psicología, sin embargo este trabajo no resulta un documento derivado únicamente de la psicología, si no de la combinación de la educación, la psicología de la educación y tomando en consideración aspectos sociales de los cuales a partir del modelo teórico elegido es imposible desligarse.

La investigación realizada es orientada principalmente por la educación, la cual es definida como una función social global, se traduce en un cierto número de prácticas, por consecuencia desde el punto de vista del saber, es del interés del psicólogo, sociólogo, historiador y otros profesionales (Ardoino, 1993).

En este concepto sobre educación se observa la importancia de la multirreferencialidad, al retomar a las Ciencias de la Educación y los referentes teóricos sobre psicología, por lo que el abordaje metodológico versa sobre los preceptos de investigación de estas disciplinas. Las miradas desde las diversas ciencias que engloban a las Ciencias de la Educación, permiten un abordaje multidisciplinar para responder a la complejidad de los

fenómenos educativos. Es entonces la psicología una ciencia de la educación que orienta una visión holística del proceso educativo, en este caso los procesos de inclusión.

La psicología de la educación como disciplina científica une a un cuerpo de conocimientos teórico prácticos de gran relevancia para el desempeño profesional de docentes y es considerada un punto de partida para fundamentar el diseño y desarrollo de todo proceso de enseñanza – aprendizaje (Castejón et al, 2010). Sin embargo la psicología educativa no se limita a la presentación de hechos y técnicas, ni a la definición de leyes y principios (Kelly, 1982). La psicología de la educación es una disciplina aplicada a la que le corresponde generar conocimiento sobre su objeto específico y con ello se permite el entendimiento de los cambios producidos en las personas, relacionado con las participaciones en situaciones educativas formales, informales o no formales (Coll,2005).

El psicólogo cuenta con elementos que permiten conocer las condiciones del Síndrome de Asperger a partir de la psicopatología, asumiendo de manera crítica los diagnósticos. Además de identificar a los factores psicológicos que obstaculizan o favorecen los procesos de inclusión en el aula, entendiendo que los actores involucrados son seres humanos con prenociones, pertenecientes a cierto contexto social, historia de vida, rasgos de personalidad, entre otros, que pueden ser susceptibles de ser analizados desde la formación en la disciplina psicológica y superar la interpretación derivada del sentido común. Es por ello que se elige al modelo ecológico de Brofenbrenner, como teoría, al ser parte de la disciplina psicológica. Este modelo se describe en el siguiente apartado.

El Síndrome de Asperger y el Modelo Ecológico de Brofenbrenner.

En este apartado se retoma la vinculación del Modelo Ecológico de Brofenbrenner con el abordaje de la problemática de la inclusión del Síndrome de Asperger. En las investigaciones sociales es fundamental la construcción de un marco teórico, que es aquel que constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad. La teoría permea todas las etapas del diseño de investigación (Sautu et al, 2005). Por tal motivo es fundamental elegir con cautela la teoría que orienta el proceso de investigación para que sea un pilar congruente con la metodología a aplicar. El fenómeno educativo como fenómeno complejo no puede ser estudiado de manera fragmentada. Estudiar al objeto de estudio a partir de todas las dimensiones en las que se encuentra involucrado, permite un mejor acercamiento a la realidad.

Para el análisis de la discapacidad se han elegido en las investigaciones revisadas distintos modelos de los cuales pueden categorizarse en tres grupos, el primero de ellos es el enfoque individual, el segundo el enfoque social y el tercero el modelo de enfoque integrador. Sobre los modelos de enfoque individual destacan el modelo médico y el modelo rehabilitador. El modelo médico concibe a la discapacidad como un problema de la persona, que tiene origen en la enfermedad o la condición de salud. Por otra parte el modelo rehabilitador, que podríamos vincular con el paradigma positivista, busca identificar que la discapacidad proviene de una alteración del organismo y busca restaurar la falta de destreza en las áreas identificadas. Los modelos con enfoque social contemplan el modelo sociocultural de Vigotsky y el modelo social de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, ambos destacan la importancia del medio social y se centran en la inclusión de las personas con discapacidad a la sociedad. Por último se habla de modelos del enfoque integrador, en este apartado aparecen el modelo sistémico y el modelo ecológico (Findlay, Castaño, Bernal & Quintero, 2014). Es por ello que se elige al modelo ecológico de Urie Brofenbrenner para el análisis de estos dos casos.

Para comenzar se exponen datos básicos sobre este autor. Él nace en 1917 y muere en el 2005, por lo que podemos considerarlo como un autor contemporáneo. Es originario de la antigua Unión Soviética y estudió psicología en la universidad de Harvard y se convirtió en doctor por la Universidad de Michigan. (Suárez, 2000). El modelo ecológico permite una

visión integral, sistemática y naturalística del desarrollo psicológico, entendido como proceso complejo que responde a la multiplicidad de factores estrechamente ligados al ambiente o entorno ecológico en el que dicho desarrollo tiene lugar (Gifre & Guitart, 2012).

Esta teoría se sustenta en la pedagogía y la psicología (Bronfenbrenner, 2002). Busca considerar a los individuos y a las estructuras como unidades orgánicas que se desarrollan e interrelacionan, siendo artificial e imposible estudiarlos aisladamente (Alonso & Gómez, 1983). Esta orientación teórica coincide con las aspiraciones de esta investigación al considerar que enfocarse en uno de los individuos o factores que se retoman, es estudiar al fenómeno de manera fragmentada. En esta perspectiva se sitúa al ser humano y su desarrollo como proceso dinámico en que cada sistema se vincula a través de sus interacciones sociales y ambientales (Bronfenbrenner, 1987). Por tal motivo permite destacar la interacción de cada uno de los elementos que componen al caso de estudio en su entorno natural, que en este caso se sitúa en la educación formal.

Es importante resaltar la forma de interacción entre sistemas e individuo en este modelo. La persona no es solo un individuo que se convierte en resultado del entorno, sino una entidad en desarrollo permanente y dinámico, que se implica, influye y reestructura el ambiente. La interacción en el individuo y ambiente, es bidireccional y recíproca. Es necesaria la acomodación mutua que se produce en la persona y los contextos en los que está incluido.

Es entonces el sistema ecológico un modelo dinámico, debido a que los procesos que influyen en el desarrollo se convierten en procesos de interacción que se encuentran en constante modificación, por lo que la influencia de uno de los factores modifica cualquier sistema en cierto momento (Odom & Kasier, 1997).

Como conceptos clave a utilizar se eligen: ambiente ecológico y las estructuras microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y por último el cronosistema y globosistema, en donde se encuentran los sistemas anteriores. Los cuales se definen a continuación. Ambiente ecológico: Se refiere al conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente (Bronfenbrenner, 2002). Estas estructuras son:

Microsistema: es el patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales (Torres et al, 2013). Comprende las relaciones interpersonales directas, como padres, adultos referentes, hermanos, familiares próximos etcétera (Schmitt & Santos, 2014). Es la unidad más simple, se refiere al entorno inmediato del individuo. En esta estructura se encuentra el alumno con Síndrome de Asperger quien se relaciona con sus profesores y compañeros de clase.

Mesosistema: contiene a las interacciones que se dan entre los entornos (Torres et al, 2013). Esta compuesto por un conjunto de ambientes en los cuales la persona se encuentra inserta, aquellos que son sus nichos de desarrollo (Schmitt & Santos, 2014). En estos dos casos se analizaran las relaciones entre las diferentes estructuras, relacionadas con el proceso de inclusión. Se identificarán las relaciones entre el aula regular y los sistemas de apoyo como el área de psicopedagogía. Así como la interacción con los directivos, la supervisión escolar, aula regular y los documentos internacionales que orientan las prácticas. Este sistema atraviesa a todas las relaciones estructurales.

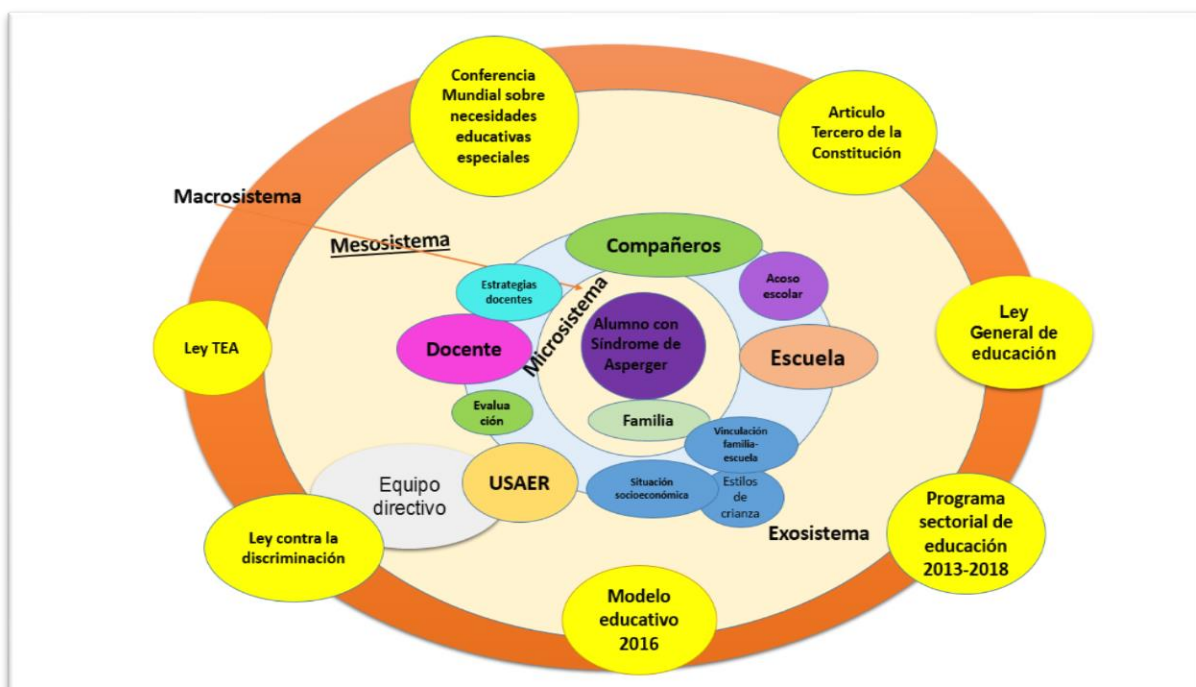
Macrosistema: es el sistema más amplio que se refiere a la sociedad (Torres et al, 2013). Engloba a las macro instituciones, el gobierno en los distintos niveles, las políticas, las ideologías, la cultura, la económica global, e innumerables posibilidades de influencia (Schmitt & Santos, 2014). Sobre esta estructura se buscarán analizar a los factores sociales que inciden en el proceso de inclusión, de los cuales se destacan a las políticas internacionales, nacionales y estatales sobre esta temática.

Exosistema: es la estructura que engloba a las interacciones en las que el individuo no participa pero que le afectan de manera indirecta (Torres et al, 2013). Representa ambientes que generan impactos en su comportamiento, eventos exógenos que pueden producir cambios (Schmitt & Santos, 2014). Con relación a este criterio se analizaran a las relaciones que se establecen entre el equipo directivo de la escuela y supervisión escolar, etcétera.

Estas relaciones se encuentran a su vez dentro de un cronosistema y un globosistema, considerando que todo individuo o hecho se estudian de acuerdo a un tiempo histórico, relacionado con el pasado y el futuro, además de ser influenciado por características de orden global (Schmitt & Santos, 2014).

Tener en cuenta al cronosistema es de suma importancia para permitir un acercamiento a la realidad, determinar el momento histórico en el que estos procesos se llevan a cabo es fundamental, debido a que las diferencias principales se derivan de las concepciones a lo largo de la historia de la forma en la que se deben orientar las prácticas con los alumnos con alguna condición o diferencia. Por otra parte el globosistema va más allá del macrosistema, ya que permite ubicar el contexto planetario del cuál los participantes son parte. A continuación se muestra un esbozo de los actores principales que serán los participantes de la investigación, replicando el esquema utilizado por Brofenbrenner para analizar al individuo.

Figura 3. Vinculación de los elementos a analizar. Elaboración propia.



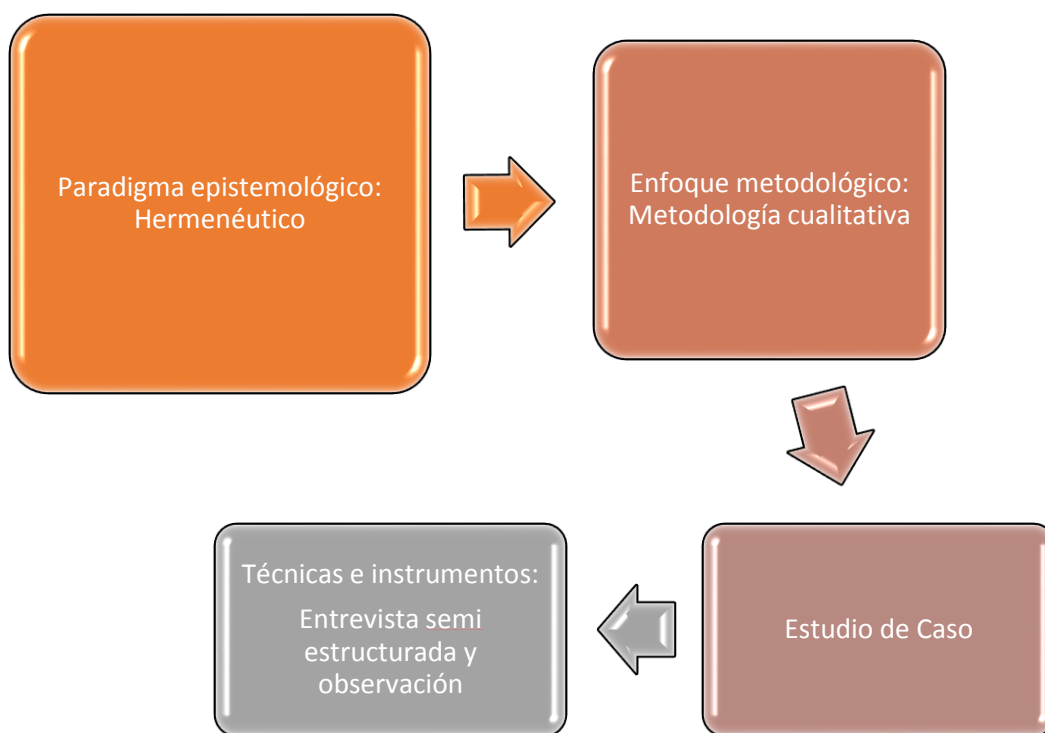
Como se observa en este esquema, el alumno con Síndrome de Asperger se encuentra en el centro, en congruencia con la definición de escuela inclusiva. Es importante considerar que la forma de interrelacionarse entre sistemas de forma bidireccional, es lo que puede promover o dificultar el proceso de inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger.

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación a partir de las Ciencias de la Educación, se realizó la consolidación de una propuesta metodológica que resultara congruente con los objetivos planteados que permitiera el acercamiento al objeto de estudio para lograr una investigación científica, es por ello que se describen a continuación los elementos que orientan el abordaje metodológico y su coherencia con el marco teórico elegido. Los elementos que componen este apartado se muestran en la siguiente imagen.

Figura 4. Propuesta metodológica. Elaboración propia.



Paradigma epistemológico

En las ciencias sociales destacan tres paradigmas que funcionan como guía para el desarrollo de la investigación de acuerdo a los alcances de la misma. Dichos paradigmas son el paradigma positivista, el paradigma hermenéutico y el paradigma crítico.

La presente investigación se encuentra dentro del paradigma hermenéutico, que busca dar razón a los hechos, comprender y generar interpretaciones. Esta orientación plantea la pregunta: ¿Con el fin de qué ocurren los fenómenos? (Mardones & Ursúa, 1988). Dilthey define a la hermenéutica como el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica, por medio de signos sensibles como su manifestación. Por lo tanto la hermenéutica tendrá como misión descubrir los significados de las cosas, conservando la singularidad del contexto del cuál el objeto de estudio forma parte (Martínez, 2015). A partir de los objetivos planteados y la teoría elegida para el abordaje del objeto de estudio, el paradigma hermenéutico busca comprender los procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger, así como generar interpretaciones a partir de la recolección de datos en el contexto natural del que forma parte, considerando a todos los factores y actores que construyen dicho fenómeno.

Enfoque metodológico

La elección de la metodología de investigación constituye un conjunto de conceptos teórico-metodológicos, que se asumen como un sistema de creencias básicas que determinan el modo de orientar y mirar la realidad (Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert, 2005). Para este estudio, se eligió la metodología cualitativa en congruencia con los objetivos de esta investigación y la naturaleza del objeto de estudio. Debido a que mediante este enfoque se proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente y detalles (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). De acuerdo con Álvarez y Jurgenson, (2003) en la metodología cualitativa, el investigador tiene la oportunidad de observar el escenario desde una perspectiva holística; las personas o escenarios no se reducen a variables; los investigadores son sensibles a los efectos que ellos producen en las personas que son el objeto de estudio.

En complemento para Hernández, Fernández y Baptista (2010), en la metodología cualitativa se estudian los procesos sociales en un ambiente natural; en la mayoría de los estudios cuantitativos no se prueban hipótesis, estas se generan en el proceso y pueden refinarse a la par de la recolección de datos, no se efectúa medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico; la recolección de datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes; el proceso de indagación consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido; postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes respecto de sus realidades; en la investigación cualitativa, el investigador observa los procesos sin irrumpir o imponer un punto de vista externo.

La utilización de esta metodología permite el abordaje integral de la problemática planteada, a partir de la observación de los procesos de inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger. En esta investigación no se pretende manipular las variables, solo observarlas, analizarlas e interpretarlas, a partir de la recolección de datos que permitirá obtener las perspectivas de cada uno de los actores clave. Debido a la complejidad para localizar a participantes con Síndrome de Asperger, fue necesario delimitar la muestra a dos casos, por lo que se expone a continuación la utilidad del estudio de caso.

Estudio de caso

El estudio de casos es el estudio de la particularidad, que permite comprender su actividad en circunstancias importantes. El objetivo de realizar estudio de casos es la particularización, no la generalización, se toma un caso particular, se llega a conocerlo bien para ver que se hace.

Mediante el estudio de caso se destaca la singularidad y la complejidad del objeto de estudio, al reconocer su inserción en sus contextos y la interrelación con ellos. Dentro del campo de la educación y en los servicios sociales, los casos de interés son en su mayoría personas y programas, los cuales se eligen porque tienen algo que nos interesa comprender y entender. Las personas que se eligen, tienen historias que contar, sobre cómo funcionan sus afanes en sus entornos habituales. Los estudios de caso en esta investigación son de tipo intrínseco, debido a que el interés no se refiere a que gracias a ellos se aprenda sobre otros

casos. Estos casos resultan de interés para la investigación porque es necesario aprender sobre ellos en particular, es un interés intrínseco (Stake, 2007).

Inicialmente se planteó el estudio de dos casos, uno de escuela primaria pública y otro de escuela primaria privada, sin embargo durante la recolección de la información en campo, el caso de la escuela primaria privada, fue retirado de la misma, por cuestiones de movilidad laboral de los padres. Tal problemática impidió continuar con el análisis de la escuela privada. El estudio de caso en escuela pública es relevante porque permite observar el fenómeno educativo en las condiciones naturales y mostrar las peculiaridades del proceso de inclusión en dicho contexto.

Técnicas e instrumentos

Es importante identificar los conceptos sobre las técnicas e instrumentos elegidos para la recolección de datos. Como técnica se entiende al conjunto de medios utilizados en una ciencia para la obtención de información en el estudio (Álvarez & Jurgenson, 2003). Se ha definido la utilización de la entrevista y la observación para la recolección de información, por lo que se describen a continuación.

La entrevista es una conversación sistematizada que busca obtener, recuperar y registrar experiencias de vida. A través del lenguaje el entrevistado cuenta sus historias (Bernadiba, 2001). Esta técnica permite conocer la perspectiva de los actores sociales y proporciona riqueza informativa en las palabras y las interpretaciones de los entrevistados (Sautu et al, 2005). Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructurada y no estructurada. Para los participantes de esta investigación, se ha elegido la entrevista semiestructurada, que consiste en la flexibilidad de poder agregar preguntas que no se habían previsto, que permitan mejorar la indagación y exploración de la temática. De esta manera es posible profundizar o clarificar las respuestas para que la información sea más precisa (Arnau, Anguera & Gómez, 1990).

La utilización de la entrevista semiestructurada permite el acercamiento a la realidad desde la perspectiva individual de cada uno de los actores elegidos, permitiendo profundizar en nuevos aspectos que los informantes resalten en su discurso.

La observación es una técnica específica para obtener información sistemática del mundo social, es una percepción no mediada por instrumentos, no es un acto unidireccional si no un ejercicio de interacción social cuyas implicancias deben ser tenidas en cuenta, no se reduce a un simple acto si no que constituye y comprende el desarrollo de todo un proceso social con sus fases y ritmos. La observación a partir del enfoque cuantitativo se define en dos posibilidades, la observación participante y la observación no participante. Por otra parte, en la metodología cualitativa se propone una subdivisión más amplia de los tipos de observación: observador completo, observador como participante, participante como observador y participante completo. El observador como participante se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos, pues regularmente se vincula la observación con la aplicación de otros instrumentos, como entrevistas (Álvarez & Jurgenson, 2003). Por lo tanto el rol del observador se asume como “observador como participante”, distinguiéndose claramente del tradicionalmente conocido “observador participante”.

Rodríguez (1999) propone cuatro tipos de observación, denominados sistemas de observación: Sistemas categoriales, sistemas descriptivos, sistemas narrativos y sistemas tecnológicos. De acuerdo a los objetivos de esta investigación, la observación concuerda con los sistemas categoriales, los cuales están constituidos por categorías determinadas por el investigador, en donde se busca observar algunos fenómenos definidos por las preguntas de investigación, que en este caso se refieren a los procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger de acuerdo a la interrelación de los actores que representan a cada uno de los sistemas.

Las observaciones se realizaron antes de aplicar las entrevistas y después de realizar las entrevistas, para reconocer la cotidianidad de los alumnos con Síndrome de Asperger dentro del aula, la información recolectada se contrastará con la información vertida en las entrevistas. Las entrevistas en conjunto con la observación permitirán el acercamiento a la realidad de manera holística y la triangulación de la información empírica, teórica y metodológica, para el análisis de los procesos de inclusión de los alumnos.

Actores

Como ya se mencionó en el apartado anterior, en la fase inicial se eligieron dos casos tipo, uno perteneciente a la educación privada y otro a la educación pública. Sin embargo en la escuela privada, no fue posible concluir con el trabajo de campo debido a que el alumno fue retirado de la escuela. Por lo que se redujo el análisis al caso de la educación primaria en donde se tuvo acceso a la mayoría de los participantes planteados.

El caso del alumno con Síndrome de Asperger se encuentra rodeado por diferentes actores que representan a cada una de las dimensiones que componen el fenómeno, a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema), por lo que se propuso entrevistar al docente de grupo, docente de apoyo, madre de familia, alumno, directora de USAER y directora del plantel. Sin embargo la directora de USAER, eligió no participar en la entrevista y la directora del plantel fue removida del cargo durante el trabajo de campo.

De acuerdo con el modelo de Bronfenbrenner, los actores involucrados en el proceso de inclusión pertenecen a diferentes esferas que deben ser consideradas. Como criterio de selección se estableció que el alumno contara con diagnóstico previo como “Síndrome de Asperger”, además de cursar la escuela primaria pública. Para complementar las esferas que rodean al alumno, se propusieron de manera inicial a los siguientes actores:

Figura 5. Propuesta inicial de actores

Escuela pública
<ul style="list-style-type: none">• Alumno con Síndrome de Asperger• Profesor de alumno con Síndrome de Asperger• Maestra de apoyo para el alumno con Síndrome de Asperger• Directora de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, a la que pertenece el alumno con Síndrome de Asperger• Directora de la escuela a la que pertenece el alumno con Síndrome de Asperger• Madre del alumno con Síndrome de Asperger

Sin embargo con base a la disponibilidad, los participantes que fueron entrevistados fueron los siguientes:

Figura 6. Participantes entrevistados

Escuela pública
<ul style="list-style-type: none">• Alumno con Síndrome de Asperger• Profesor de alumno con Síndrome de Asperger• Profesora de apoyo para el alumno con Síndrome de Asperger• Madre del alumno con Síndrome de Asperger

Vinculación de la aplicación de instrumentos y marco ecológico de Brofrenbrenner

En este apartado se explica la importancia de dar voz a cada uno de los actores implicados en el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger. Considerando que si se está partiendo desde el concepto de inclusión, es necesario que el alumno participe también. Se describe entonces la importancia y la vinculación de las técnicas e instrumentos a partir del modelo ecológico de Brofrenbrenner, que se ha elegido como marco teórico.

Entrevista con alumno con Síndrome de Asperger: La entrevista con el alumno con Síndrome de Asperger es una actividad que se ha realizado en pocas ocasiones, según la revisión de las investigaciones. A partir del modelo ecológico esta entrevista aporta la información desde el actor principal del proceso de inclusión, que representa al microsistema, así como al mesosistema. La tendencia a no considerar la percepción del alumno de su entorno, por considerarlo como un receptor de las acciones y no un actor, fragmenta la información recolectada y contribuye a la victimización de las personas con alguna discapacidad o condición.

Entrevista con Profesor del alumno con Síndrome de Asperger: La información vertida en esta entrevista aporta información sobre el microsistema, mesosistema, macrosistema y cronosistema. Debido a que el docente identifica al alumno y sus relaciones con el entorno inmediato, así como su ubicación sobre el cronosistema. Se contempla información sobre documentos normativos lo que refiere directamente al macrosistema.

Profesora de apoyo para el alumno con Síndrome de Asperger: la entrevista giró en torno a los aspectos familiares y escolares del alumno por lo que abona información sobre el microsistema y mesosistema. Sin embargo también se contemplan aspectos sobre los lineamientos de operación de las USAER, los cuales provienen de instituciones a nivel macrosistema. Algunos datos abordan la historia del alumno a partir de la inserción de USAER en la escuela, por lo que corresponden al cronosistema.

Madre del alumno con Síndrome de Asperger: La madre refiere datos sobre el cronosistema, ya que puede narrar la historia de vida del alumno así como los procesos de inclusión en niveles anteriores y su evolución en la escuela primaria a partir de la inserción de USAER. Ella es parte del microsistema, por lo que detalla las relaciones entre los miembros del mismo y su influencia para la inclusión, lo que es retomado para el mesosistema.

Observaciones: Las observaciones se realizaron dentro del contexto escolar, lo que permitió un acercamiento al microsistema y mesosistema. En la observación final se obtuvo información que puede ser explicada desde el macrosistema, debido a la magnitud del evento observado.

Procedimiento

1. Ingreso a campo y exploración inicial.

Se realizó una gestión de manera verbal con la directora de USAER de la escuela primaria pública. Posteriormente se realizó la entrega de oficios elaborados por la coordinación de la maestría en Ciencias de la educación, para solicitar el acceso al campo para la investigación.

En el caso de la escuela pública se concertó una cita con la directora de USAER, a quién se le entregó directamente el oficio firmado de la coordinación de la maestría, obteniendo respuesta positiva para facilitar el acceso por medio de oficio. Se realizaron visitas iniciales a la escuela primaria para lograr la gestión y el rapport con los participantes.

2. Diseño de instrumentos.

Debido a las características de los participantes y sus especificidades, se diseñaron distintos guiones para entrevistas semiestructuradas, los cuales fueron revisados por el comité asignado a esta tesis.

3. Piloteo.

Para asegurar la redacción de las preguntas y sus objetivos metodológicos se realizó un piloteo previo a las entrevistas utilizadas a este documento, para así poder generar mejoras sobre los guiones. Se realizó el piloteo de los instrumentos con actores que contaran con características similares a los sujetos de estudio. Los participantes para piloteo, fueron ajenos al escenario de la investigación. Sin embargo no fue posible realizar el piloteo sobre el guion de entrevista para el alumno con Síndrome de Asperger, debido a la dificultad para encontrar otro caso con edad similar a la del alumno.

Figura 7. Realización de entrevistas

Actores del caso	Actores para piloteo
<ul style="list-style-type: none"> Alumno con Síndrome de Asperger 	<ul style="list-style-type: none"> No pudo realizarse por falta de casos.
<ul style="list-style-type: none"> Docente de alumno con Síndrome de Asperger 	<ul style="list-style-type: none"> Docente de escuela privada con experiencia sobre atención a alumnos con necesidades educativas especiales (TDAH)
<ul style="list-style-type: none"> Maestra de apoyo USAER, con atención a alumno con Síndrome de Asperger Directora de USAER 	<ul style="list-style-type: none"> Psicóloga a cargo del área de atención psicopedagógica de escuela privada.
<ul style="list-style-type: none"> Directora de escuela pública en donde se encuentra inscrito el alumno con Síndrome de Asperger 	<ul style="list-style-type: none"> Ex director de escuela secundaria privada, actualmente se desempeña como docente. Cuenta con experiencia sobre alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
<ul style="list-style-type: none"> Madre de familia 	<ul style="list-style-type: none"> Madre de alumno de 9 años con TDAH.

4. Primera fase de observación.

Se realizó una primera fase de observación, previa a la aplicación de entrevistas, para reconocer el funcionamiento del plantel y se registraron por medio de diario de campo.

5. Aplicación de entrevistas.

Se realizaron las entrevistas semiestructuradas, con una duración aproximada de una hora, a excepción de la entrevista con el alumno que tuvo una duración de 15 minutos.

Figura 8. Características de la aplicación. Elaboración propia.

Actores escuela pública.	Características de la aplicación.
Alumno con Síndrome de Asperger en escuela pública	Se realizó entrevista en el aula de USAER, en presencia de la maestra de apoyo. Esta entrevista tuvo una duración de 15 minutos.
Docente de alumno con Síndrome de Asperger en escuela pública	La entrevista fue realizada en 4 sesiones, una por semana de entre 10 y 30 minutos, de acuerdo a la disponibilidad del docente. El docente respondió a la entrevista en su aula, mientras sus alumnos asistían a clase de educación física.
Docente de apoyo USAER, en atención al alumno con Síndrome de Asperger	La docente de apoyo fue entrevistada durante aproximadamente una hora con treinta minutos, dentro del aula de apoyo.
Directora de USAER	La directora de USAER no aceptó participar en la entrevista.
Directora de escuela pública en donde se encuentra inscrito el alumno con Síndrome de Asperger	Durante la realización del trabajo de campo, la directora del plantel fue removida del cargo, por lo que no pudo realizarse la entrevista.
Madre de familia	Esta entrevista fue realizada aproximadamente en una hora veinte minutos, dentro del aula de apoyo. Mientras se aplicaba la entrevista, la docente de USAER, se encontraba presente, realizando otras actividades.

6. Ordenamiento de la información.

Se realizó la transcripción de las entrevistas, así como la información recopilada mediante la observación. Esta información fue depositada en formatos para elaborar un sistema valorativo de análisis.

7. Análisis de la información.

Las entrevistas fueron clasificadas para su fácil identificación y cita dentro del trabajo mediante claves.

Figura 9. Claves de identificación de informantes. Elaboración propia.

Actores escuela pública.	Clave de identificación
Alumno con Síndrome de Asperger en escuela pública	AE1
Docente de grupo del alumno con Síndrome de Asperger en escuela pública	DGE1 (Sesión 1) DGE2 (Sesión 2) DGE3(Sesión 3)
Docente de apoyo USAER, en atención al alumno con Síndrome de Asperger	DAE1 (Sesión 1)
Madre de familia	ME1 (Sesión 1)

Es importante mencionar que se han modificado los nombres de los participantes para proteger su anonimato y se utilizó un formato de sistema valorativo, en donde a partir de las entrevistas realizadas, se organizaron las categorías con base a los datos empíricos y la vinculación con la teoría.

Este capítulo plantea la orientación metodológica del trabajo lo que se diseñó para lograr la congruencia con los objetivos planteados, la línea de investigación del CINCIDE y el modelo ecológico de Brofrenbrenner, que permitieron el acercamiento objetivo a la problemática de investigación desde su contexto real. En el siguiente capítulo se describe detalladamente el análisis de la información recolectada a partir de la propuesta metodológica.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Ya se ha mencionado en el capítulo anterior la propuesta metodológica, así como el procedimiento para la recolección de datos, es por ello que en este apartado se detalla el análisis de la información y su vinculación con la teoría elegida. Se realizó la descripción del contexto así como de los participantes, para brindar un panorama general que le permita al lector una mirada objetiva del objeto de estudio. Más adelante se muestra el análisis mediante el establecimiento de categorías derivadas de la información que se encontró en las entrevistas y observaciones.

Descripción del contexto

En el artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos se establece que la educación obligatoria estará garantizada por el estado de manera gratuita, sin embargo se permite también la existencia de planteles particulares quienes deben estar apegados a los mismos fines que la educación pública (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, 2017). Los alumnos pertenecen a la escuela primaria que se imparte durante 6 años, organizados en seis grados, recibiendo alumnos de entre 6 años y hasta 12 años de edad. La formación en la escuela primaria busca desarrollar habilidades intelectuales, aspectos prácticos de la vida cotidiana, conocimientos fundamentales, es decir una formación integral (Secretaría de Educación Pública, 2000).

Descripción del caso: escuela pública

El caso pertenece a la escuela primaria pública, es decir aquella que se encuentra financiada por el estado. El plantel se ubica en la ciudad de Pachuca, Hidalgo. En ella se cuenta con turno matutino y turno vespertino, en donde existe un grupo por cada grado escolar y un maestro base para cada uno de ellos. La investigación se lleva a cabo en el horario vespertino, que cuenta con el respaldo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), quienes se encuentran ubicados en una de las aulas de la escuela, denominada

“aula de apoyo”. La inserción de la unidad se llevó a cabo a partir de la solicitud de los padres del alumno con Síndrome de Asperger, por lo que desde hace tres años se encuentran trabajando en el plantel. A partir de la integración de USAER a esta escuela, ingresaron varios niños con necesidades educativas especiales, con barreras en el aprendizaje o con aptitudes sobresalientes.

El personal que conforma USAER, está conformado por: maestra de apoyo, psicóloga, terapeuta de lenguaje, trabajadora social y directora de la unidad. La maestra de apoyo permanece durante toda la semana, sin embargo los otros integrantes acuden de manera itinerante, porque trabajan en diferentes escuelas a la vez.

El profesor de la escuela pública cuenta con más de 25 años de experiencia docente, siendo egresado de la escuela normal básica y contando con distintos diplomados correspondientes a la carrera magisterial. Sobre la experiencia en trato para alumnos con necesidades educativas especiales, ha trabajado hasta el momento con tres casos, los cuales han sido supervisados y apoyados por USAER. Actualmente está a cargo del sexto grado de primaria, el cual se encuentra conformado por 18 alumnos, uno de ellos es el alumno con Síndrome de Asperger y otra alumna presenta Síndrome de Williams.

Descripción de los actores

Alumno:

El participante del sexo masculino tiene 11 años de edad, fue diagnosticado con Síndrome de Asperger desde la educación preescolar, en donde fue evaluado por neurólogo. Cursó su educación preescolar en un colegio particular y para ingresar a la escuela primaria se decidió inscribirlo en la escuela primaria pública con turno vespertino, debido a que en la escuela elegida existe una menor cantidad de alumnos en dicho horario. Actualmente cursa el sexto grado de primaria y contó con apoyo de USAER, desde el tercer grado. El alumno era conocido por estar fuera del aula durante la jornada, recorría las instalaciones en busca de hojas y observando lo que sucedía. Asiste de manera regular a la escuela, siendo integrado en todas las actividades que se realizan en la escuela, como bailables, convivios, evaluaciones

externas como la olimpiada del conocimiento y actividades para alumnos con aptitudes sobresalientes.

Actualmente es atendido por neurólogo particular, a donde acude a consulta cada cuatro meses. El neurólogo le ha asignado tratamiento por atomoxetina. Ha participado en diferentes actividades de manera particular, como la atención por medio de la asociación Yasko en donde recibía terapias de manera semanal pero debido a cuestiones económicas no pudo continuar en ella, en dicha institución se le realizaron sugerencias sobre la alimentación, por lo que la madre ha decidido retirar el gluten de su dieta diaria y procurar utilizar alimentos naturales. También ha recibido sesiones de equinoterapia en donde recibió una beca para su asistencia. El alumno asistió también al Centro de Rehabilitación Integral (CRIH), en donde recibió atención durante 6 años, sobre psicología y lenguaje. Entre las actividades que prefiere realizar, destaca la lectura de libros y revistas sobre geografía. Se ha mostrado interesado por los dinosaurios y actualmente por cualquier tipo de animal, de los que conoce sus características y nombres científicos. Muestra dificultad para el área de matemáticas, requiere apoyo gráfico para la comprensión de las operaciones.

Regularmente en los trabajos de investigación se suele utilizar la palabra sujeto o caso, sin embargo para este documento se ha elegido romper con esa tradición al destacar que el alumno es un actor que influye dentro de su contexto y la autora decide no utilizar la palabra sujeto por su connotación impersonal. Por tal motivo se elige llamar al alumno “Juan”, para garantizar la confidencialidad de la información, de esta manera en los fragmentos utilizados y durante el análisis será llamado con este seudónimo.

Profesor de grupo:

El profesor del sexo masculino, cursó la escuela normal básica en el Centro Regional de Educación Normal, Benito Juárez (CREN) y ejerce la docencia desde hace más de 30 años. Manifiesta acercarse a la docencia por necesidad, al considerarla una opción sencilla para la obtención de un empleo. Se ha desempeñado como profesor en 6 escuelas, una primaria unitaria en Tlahuiltepa, posteriormente en Tecozautla, Tulancingo, La Raza y por último la escuela actual. . En su experiencia en el trato con alumnos con Necesidades Educativas Especiales, comenta que ha atendido a 4 alumnos, de los cuales dos tienen Síndrome de

Asperger, uno con discapacidad motora y otra alumna con Síndrome de Williams. Ingresó hace 12 años a esta escuela y lleva 2 años trabajando en coordinación con USAER. Regularmente atiende a los grupos de quinto y sexto grado de primaria. Comenta que alcanzó el último nivel de carrera magisterial en donde ha recibido cursos y diplomados, de los cuáles no recuerda el nombre. Actualmente atiende al sexto grado de primaria al cual pertenece el alumno con Síndrome de Asperger y una alumna con Síndrome de Williams, completando un total de 18 alumnos. Entre los avances sobre el alumno con Síndrome de Asperger, rescata la introyección de normas y la permanencia en el aula.

Maestra de apoyo:

La profesora de apoyo es licenciada en educación especial con especialización para deficiencia mental, por la escuela normal de especialización en el estado de México, ha estudiado una maestría en psicología para grupos vulnerables por una institución Veracruzana con sede en la ciudad de Pachuca Hidalgo, cuya titulación ha mantenido en pausa por cuestiones de tiempo. Ha recibido una gran cantidad de cursos entre los que destaca: Lenguaje de señas mexicanas, matemáticas, capacitación para aplicación de pruebas, conductas dentro del aula y visión sin límites. Actualmente es miembro de la unidad de USAER, asignada a esta escuela, por lo que todos los días trabaja bajo el horario normal de la institución, sin embargo sus actividades son independientes a lo establecido por la dirección de la escuela. Dentro de sus actividades están el seguimiento de 23 alumnos, diseño de talleres de acuerdo a las necesidades identificadas, apoyo en las evaluaciones de los alumnos, además de la realización de las planeaciones, las cuales debe realizar fuera de su horario laboral. Ha trabajado con alumnos con ceguera, Síndrome de Asperger, autismo, dificultades severas de aprendizaje, dificultades en el lenguaje, Síndrome de Down y trastornos mentales. La profesora ha trabajado durante 3 años con el alumno con Síndrome de Asperger, logrando avances significativos en lectoescritura, conducta y permanencia en el aula. Comenta realizar sugerencias para el trabajo en el aula, monitoreo, integración a talleres, manejo de habilidades sociales y mejoramiento conductual con el alumno.

Directora de USAER:

La directora de USAER, supervisa las actividades y resultados de los alumnos que se encuentran en la escuela, realiza visitas semanales y organiza los horarios de los apoyos itinerantes, estos apoyos se refieren a las visitas de la psicóloga, trabajadora social y terapeuta de lenguaje, quienes supervisan los casos de manera regular en diferentes escuelas. La unidad a la que se encuentra a cargo está compuesta por 8 integrantes. Se realizó la invitación de manera personal y vía correo electrónico para la participación de la directora sin obtener respuesta, sin embargo se encontró siempre dispuesta a gestionar el acceso a campo y la realización de la investigación en dicho plantel.

Directora de la escuela:

La directora de la escuela se relaciona de manera distante con la USAER, cumple con las actividades asignadas a su cargo. Durante el trabajo de campo se realizaron actividades por parte de los padres de familia, para exigir rendición de cuentas sobre los recursos asignados a la directora. Semanas más tarde, el cargo de director fue asignado a un nuevo profesor ajeno al plantel, por lo que no se realizó la entrevista debido a que su inserción era muy reciente y no conocía el caso.

Madre del alumno:

La madre es quien se mantiene atenta de las actividades escolares y extraescolares del alumno. Como ocupación manifiesta ser ama de casa, sin embargo realiza trabajos ocasionales para mejorar sus ingresos. Cuenta con dos hijos inscritos en el plantel, uno de ellos es el alumno con Síndrome de Asperger y el otro está considerado como alumno con aptitudes sobresalientes. Cabe mencionar que ambos padres se encuentran al pendiente de los alumnos, sin embargo por disponibilidad de horario se consideró entrevistar únicamente a la madre. Independientemente de la hora de entrada y salida de los alumnos, ella visita la escuela de manera frecuente, por lo que alumnos y maestros la identifican. Comenta visitar con frecuencia la escuela para anotar las tareas de su hijo y hablar con los profesores sobre agresiones a su hijo con Síndrome de Asperger.

Análisis de actores y factores implicados en el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger

A partir del trabajo de campo y con relación con los objetivos de investigación se dividen los factores y los actores implicados en el proceso de inclusión. Por tal motivo se retoman diversos conceptos teóricos para explicar a los factores y actores en el contexto social.

El término factores sociales sin respaldo conceptual puede incidir en un empirismo abstracto, por lo que es necesario contextualizarlos con relación al marco de una realidad concreta (Guzmán & Caballero, 2012). Un actor puede ser un individuo, una red de sociabilidad, un grupo o colectivo o una sociedad. Un actor puede orientar sus acciones con relación a su idiosincrasia y de acuerdo a su identidad social (Simmel, s/f, citado en Giménez, 2006). Es importante retomar la subjetividad de cada uno de los actores implicados debido a que gran cantidad de investigaciones busca destacar la objetividad, dejando de lado el componente subjetivo. Para tal aproximación es indispensable identificar que la subjetividad se compone de cognición, emociones, voliciones, racionalidad y sentido (Cerón, 2016), es por ello que la presente investigación da voz a los actores y a la forma en que ellos perciben la situación con respecto al proceso educativo que se indaga.

A partir de las entrevistas realizadas y el análisis de las mismas, se establece la siguiente tabla que permite observar a los factores y actores a partir de las categorías empíricas y teóricas.

Figura 10. Actores y factores implicados en el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger. Elaboración propia.

Categorías	Sistema modelo ecológico	Informante	Factores	Actores
1.Familia	Microsistema	Madre	<ul style="list-style-type: none"> a) Primeros antecedentes sobre la condición del alumno b) Estilo de crianza c) Actitud hacia la autonomía del alumno d) Situación socioeconómica e) Vinculación con la escuela. 	Madre Padre Hermano Tía
2. Educación formal	Microsistema Mesosistema	Docente Docente de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> a) Docente b) Formación docente c) Formación continua d) Experiencia en atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales e) Estrategias f) Evaluación 	Docente Docente de apoyo Compañeros Integrantes del equipo USAER

			g) Elección de la escuela h) Acoso escolar i) Atención multidisciplinaria: USAER j) Interacción con los compañeros de escuela	
3. Comunidad	Mesosistema Exosistema	Docente Madre Docente de apoyo	a) Reacciones ante el Síndrome de Asperger	Personas cercanas a la familia
4. Atención Externa	Mesosistema	Madre	a) Diagnóstico b) Medicación	Neurólogo Psicóloga Instituciones que en las que ha recibido atención.

Para la realización del análisis se propone la organización por categorías:

- 1) Familia
- 2) Educación formal
- 3) Comunidad
- 4) Atención Externa

Dentro de estas categorías se distinguen los conceptos teóricos a los que se hace referencia, así como la influencia de los actores dentro de cada una de ellas. Se puede observar que los actores se involucran o producen efectos fuera de la categoría que se utiliza para los análisis, por lo que se reitera el postulado de Brofenbrenner (1987) que cada fenómeno es necesario observarlo como proceso dinámico en que cada sistema se vincula a través de sus interacciones sociales y ambientales, por tal motivo es imposible estudiarlo de manera aislada. Es así por lo que se elige no retomar a los actores de manera individual, si no analizar

sus interacciones dentro de las categorías definidas en la tabla anterior. Como otra herramienta de organización se utilizan los incisos para diferenciar a los factores identificados dentro de cada categoría.

1. Familia

El papel de la familia y el alumno con Síndrome de Asperger

En este apartado se analizan los factores vinculados con la familia del alumno con Síndrome de Asperger, quienes se han relacionado con él desde el nacimiento fungiendo como su primer contacto con otros, conociéndolo detalladamente y buscando las estrategias para su integración o inclusión en diversos escenarios de la vida cotidiana, del que actualmente resalta el escolar. Para ello conviene retomar diversos conceptos sobre lo que se entiende por familia, para comenzar así a describir y analizar la situación observada a partir de las entrevistas y el trabajo de campo.

La palabra familia se deriva del término *familius*, que significa siervo o esclavo, o incluso del latín *fames* que indica hambre, al establecerse como el conjunto de personas que se alimentan juntas en la misma casa (Oliva & Villa, 2014).

La familia es la unidad primaria de socialización, es decir que es el primer agente que transmite al individuo las normas sociales y los comportamientos aceptados en un contexto geográfico determinado. La familia puede definirse como la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se supone como duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, en el cual existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen relaciones intensas de intimidad, reciprocidad y dependencia (Malde, 2012).

Por otra parte para Cerón (2016), la familia es un lugar que provee de persistencia subjetiva e identidad constante a sus miembros. Entendemos entonces que la familia construye y brinda identidad comportamental a cada uno de sus individuos, por lo que el ser individual esta permeado desde las prácticas que se han inculcado de manera continua en esta esfera, retomar su importancia en el proceso educativo, permite reconocer al alumno como resultado de este primer proceso de socialización, por ello cada alumno tendrá formas peculiares de comportarse o de ser apoyado por sus familiares en la escuela.

La familia nuclear puede estar compuesta de diversos integrantes, actualmente los roles establecidos son más flexibles por lo que existen familias uniparentales, homoparentales, etcétera. En la mayoría de los casos los personajes involucrados en la crianza de un niño son los padres. Es la familia un conjunto de actores implicados directamente con el proceso de inclusión educativa, ya que favorecen o dificultan las acciones que se emprenden en la escuela.

Los padres son considerados los primeros maestros y mediatizan las relaciones con el entorno social. Son los encargados de transmitir las primeras experiencias emocionales y educativas de los niños (Gómez, 2006). Los integrantes de la familia son actores que resaltan en los sistemas del modelo ecológico de Bronfenbrenner. Ella se encuentra en el microsistema que responde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales (Torres, Lissi, Grau, Salinas & Silva, 2013). Las relaciones interpersonales directas se refieren a los padres, adultos referentes, hermanos y familiares (Schmitt & Santos, 2014). Es la unidad más simple, se refiere al entorno inmediato del individuo. La familia de Juan se encuentra integrada por padre, madre y hermano, todos conviven en la misma casa y se encuentran pendientes de él. El hermano de Juan es actor importante para la dinámica escolar, ya que asiste al mismo plantel y cumple con actividades para apoyarlo como por ejemplo guardar su dinero.

Los especialistas implicados deben conciliar en todo momento las posibles recomendaciones para la familia, acentuando los elementos positivos y sugiriendo que hacer y que no hacer, además de trazar metas claras, para lograr una integración de recursos con una proyección colaborativa y participativa (Massani, García & Hernández, 2015). El docente y la unidad de USAER realizan constantes sugerencias para el trato del alumno por parte de la familia, quienes han generado una comunicación permanente con la escuela.

El docente menciona la importancia del apoyo de la familia para la inclusión del alumno en la siguiente afirmación.

“Cuando los papás apoyan, ahí ya no hay problema. Por eso él, no tiene problemas, porque los papás siempre están pendientes” (DGE1).

En diversas ocasiones el docente menciona que el proceso de inclusión de Juan es “mejor” que en el caso de su compañera Perla, debido a que la familia está pendiente de él y

lo apoya en cuanto a reforzar actividades en casa, asegurarse de que cumpla con el material solicitado y la madre se encarga de anotar de manera diaria las tareas para realizarlas en casa. Dentro del papel de la familia en el proceso de inclusión educativa, se han identificado diversos factores que inciden de manera directa, los cuales se detallan a continuación.

a) Primeros antecedentes sobre la condición del alumno

El caso de Juan, a partir del modelo ecológico de Brofenbrenner debe observarse también a partir del cronosistema, debido a que los antecedentes, situación actual y prospectiva responden a la visión integral del problema de investigación. El alumno antes de insertarse a un contexto escolar ha recibido formación inicial por parte de la familia, quienes son los primeros que identificaron que su hijo presentaba actitudes diferentes a lo que se considera normal en el desarrollo de un niño, por lo que se ha considerado relevante para esta investigación retomar esos antecedentes.

“A los dos años, yo lo descubrí, lo que pasa es que yo trabajé 18 años con niños de guardería, entonces yo me di cuenta de que algo andaba mal... Juan, sabe lo que me decía: agua, pan, galleta, pero nada más, nunca me dijo dame o quiero. Solo me decía pan, galleta, nada más las puras palabras sueltas” (ME1).

Es entonces a la edad de 2 años cuando la madre identifica que su hijo presentaba características distintas a las de otros niños de la misma edad, debido a que ella tenía el referente con base a su experiencia en el trato de niños en una guardería en donde laboraba, sin embargo Juan presentó una actitud que no representaba signos de alarma durante los primeros años mientras cursaba el nivel preescolar. La identificación de características distintas produce que la madre preste mayor atención al comportamiento de su hijo por lo que continúa monitoreando sus actitudes y le realiza estudios a los 3 años en donde se le descartan patologías, esta situación se describe a mayor detalle en el apartado sobre atención externa. Estos antecedentes marcan la pauta para que la madre comience a involucrarse de manera directa y expresando preocupación por el proceso escolar de su hijo.

En esta situación se puede identificar de forma clara la influencia del microsistema en donde se desenvuelve inicialmente el alumno, es en ese escenario en donde se observan primeros signos sobre las conductas peculiares, sin embargo las diferencias son consideradas

con base a los referentes externos, a personas fuera de la familia de la misma edad que presentan otro tipo de características. El referente existente sobre otros niños de la misma edad corresponde al mesosistema, en donde se identifican las relaciones con otros nichos de interacción, que en este caso responden a partir del discurso a la experiencia laboral de la madre.

b) Estilos de crianza

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la familia es fundamental en la trasmisión y estructuración de normas sociales, en el brindar seguridad al niño en la formación de autoconcepto, etcétera. Por tanto la familia “cría”, orienta al hijo sobre lo que debe o no hacer, es entonces cuando hablamos de estilos de crianza, que la psicología ha estudiado a detalle.

Es el estilo de crianza, el modelo de carácter práctico que simplifican las pautas de educación paterna en determinadas dimensiones (Peña, Villavicencio, Palacios & Mora, 2015). El estilo de crianza es relevante para cualquier alumno porque tiene una clara influencia en el comportamiento que presenta en el aula. Sin embargo el Síndrome de Asperger, es necesario tener en cuenta sus peculiaridades neurológicas y comportamentales para generar un estilo de crianza adecuado.

Cada familia presentará un estilo de crianza específico, incluso este puede variar con respecto a cada hijo. Los estilos se orientaran con base a las expectativas que los padres tengan de sus hijos. Estas maneras de educar son evidentes en el comportamiento de sus hijos, para identificar los estilos se explican a continuación (Berger, 2006):

Crianza autoritaria.

- Las indicaciones de los padres son acatadas sin someterlas a discusión
- Las conductas inadecuadas son castigadas de manera firme, regularmente de manera física
- Las temáticas acerca de las emociones son escasas

- Los hijos de padres autoritarios suelen ser obedientes, pasivos e internalizan sus frustraciones

Crianza permisiva.

- Las exigencias son muy pocas por parte de los padres
- Existe poca disciplina porque exigen poca madurez de los niños
- Suelen ser padres cariñosos
- Apoyan a sus hijos en todo
- No se sienten responsables por la conducta de sus hijos
- Los padres permisivos crían hijos que carecen de autocontrol, además de ser inmaduros y probablemente dependientes durante la edad adulta temprana.

Crianza disciplinada.

- Los padres establecen límites
- Consideran las demandas de sus hijos para generar acuerdos
- Exigen madurez en los niños
- Expresan cariño y comprensión
- Actúan como guías de sus hijos
- Los hijos de padres disciplinados orientan a sus hijos hacia la coherencia, felicidad e independencia.

Como se mencionó anteriormente, el alumno es el primer hijo y vive con ambos padres, además de un hermano menor. Ambos padres se encuentran pendientes de las necesidades del alumno. La madre ha decidido dedicarse de tiempo completo a la crianza de sus hijos. La madre expresa preocupación por la condición de su hijo por lo que busca generar estrategias para su crianza. Manifiesta desarrollar comportamientos de sobre protección con su hijo:

“Este no sé, yo también lo sobreprotegí mucho, porque yo tenía 36 años, yo deseaba mucho un hijo y a Pedro, a Pedro lo deje como que más libre, pero a Juan si lo sobreprotegí” (ME1).

Al pretender clasificar su crianza dentro de una de las tres categorías, es posible observar que la madre se orienta hacia un estricto establecimiento de reglas en algunas áreas, las cuales no se someten a discusión ni permiten la reflexión del alumno sobre sus actos, ni promueven fomentar el autocontrol, como se muestra en el siguiente fragmento:

“No comprarle su revista, no prestarle la tableta. Bajo llave y sin cargador. Porque nada más una hora y le pongo el cable por fuera y la pongo a cargar. Pero no la tableta, es que yo veo que se altera mucho con la tableta” (ME1).

Durante las observaciones, la madre y el padre no escuchaban las peticiones de Juan. Él al observar que sus compañeros salían a cambiarse para continuar con el número de baile moderno durante la ceremonia de clausura, deseaba ir con ellos ya que todos seguían al docente. Juan identificaba que eso era lo que tenía que hacer, porque todos sus compañeros iban al mismo lugar, por lo que se mostró angustiado y trataba de explicar a la madre que necesitaba ir con sus compañeros. Los padres no prestaron atención a sus palabras, entonces nerviosas y apresuradas, por lo que Juan salió corriendo para alcanzar a sus compañeros. Su padre lo alcanzó y lo cambiaron en el auditorio, desde la silla que ocupaba la madre. No le fueron explicados los motivos por los cuales decidieron cambiarlo en ese lugar, lo que le generó angustia. Las normas y los horarios son definidos por la madre, por ejemplo, se le ha restringido el consumo de dulces y el consumo de refresco. Sin embargo el alumno consume dulces durante el recreo de la escuela.

En ocasiones los padres mencionan que el alumno toma sus decisiones en búsqueda de imposición:

“Qué no se haga su santa voluntad, así de una vez le digo, porque cuando él dice que quiere las cosas ya, es ya” (ME1)

Sin embargo el alumno busca expresar sus opiniones y necesidades pero con base a las observaciones se identifica como se menciona anteriormente que los padres del alumno no siempre toman en consideración sus opiniones y necesidades, por lo que él reacciona

manifestando sus necesidades en formas más agresiva al observar que no obtiene el resultado esperado. Los padres observan estas conductas como inapropiadas para el alumno con base a considerar que al generar interacciones en otros espacios estas pueden ser un obstáculo para la socialización, pero no identifican que a pesar de que su hijo presenta Síndrome de Asperger, es capaz de tomar sus propias decisiones y no siempre se trataran únicamente de “que se haga su santa voluntad”, como lo mencionaron.

El estilo de crianza de la madre fluctúa entre permisivo y autoritario, en ciertas ocasiones parece imponer normas sin tomar en cuenta las necesidades y preferencias de su hijo. Porque independientemente de la condición el alumno tiene una personalidad específica e intereses. La madre manifiesta afecto y expresión de emociones con sus hijos, en ocasiones estimula a la familia para que no le llamen la atención a Juan, estas características refieren al estilo permisivo. Sin embargo al emitir reglas sin considerar las necesidades de Juan y no fomentar su independencia, podemos afirmar la existencia de un estilo autoritario. El estilo de crianza es desarrollado por los padres, con base a sus referentes involucrados con el cronosistema, es decir los padres han recibido una crianza con base al contexto histórico y los referentes que sus padres tenían sobre como educar a un hijo. Dichos estilos de crianza recibidos pueden ser repetidos sin cuestionamientos o sujetos a una evaluación personal por parte de los hijos al convertirse en padres. La condición del alumno predispone también el estilo de crianza con el que será educado por parte del microsistema, debido a que contempla peculiaridades de comportamiento que la familia busca tomar en consideración para que su inserción en otros sistemas resulte favorable.

c) Actitud de la familia ante la autonomía del alumno

La infancia y adolescencia son etapas construidas socialmente, que reflejan diversas formas de acuerdo al contexto sociopolítico. Las personas que se encuentran en esta etapa son sujetos activos en la construcción de sus vidas y demuestran capacidad de agencia (Arce, 2015). Sin embargo esta capacidad de agencia puede verse promovida o detenida por diversos factores, como las actitudes que desarrolla la familia. La persona con Síndrome de Asperger tiene capacidades y preferencias, por lo que es necesario tomarlas en cuenta para promover su toma de decisiones y su autonomía.

La Real Academia de la Lengua Española (2018) define a la autonomía como la capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás, esto a partir de la consideración de los límites de los otros. Esta definición al ser aplicada para la personalidad del alumno con Síndrome de Asperger, debe contemplar las características peculiares de la condición como la dificultad para sentir empatía, lo cual complica reconocer los límites de otros. Sin embargo es fundamental promover escenarios que permitan la toma de decisiones de manera autónoma en el alumno, debido a que estas serán situaciones cotidianas a las que tendrá que enfrentarse en diversos contextos.

Juan puede realizar por sí mismo diversas tareas escolares. Él aprendió a leer y a escribir desde el nivel preescolar. Requiere de apoyo en pocas ocasiones sobre aspectos académicos, sin embargo él es capaz de anotar sus tareas. La madre gestionó un permiso para poder anotar diariamente las tareas del alumno, esta situación preocupa a USAER debido a que argumentan que estas actitudes no permiten que el alumno sea autónomo.

“Por eso pedí yo permiso para entrar a pedir las tareas, porque a mí me gusta que mi hijo sea responsable, a mí no me gusta que “ay lo que se saqué”, no pues es una parte de uno. Yo estoy consciente de Juan, de su limitación, por eso yo en la casa le dicto. No me gusta dejar a mis hijos así” (ME1)

A partir de la integración del equipo de USAER a la escuela primaria y comenzar la intervención con Juan, se ha establecido la búsqueda de autonomía del alumno de acuerdo a sus posibilidades. Sin embargo argumentan que la madre impide algunas de las actividades. Una de ellas es la realización de visitas guiadas en donde se pretende que los alumnos acudan junto con sus maestros, en el caso de Juan su madre acude también a pesar de la insistencia del equipo de USAER para que pueda acudir solo. En repetidas ocasiones la docente de apoyo le hace comentarios con relación a la temática en charlas informales, debido a la preocupación a la próxima inserción a la escuela secundaria.

Juan es capaz de cerrar su mochila, guardar sus objetos personales, entre otras actividades, sin embargo en casa él y su hermano aún son bañados y vestidos por la madre.

“Cuando Juan está en la regadera, hasta canta. Le digo Juan ven te voy a bañar, cuando esta estresado. Nunca le he hecho eso de bañarlo con agua fría. Yo los baño diario, yo les corto sus uñas, me dicen que ya se las deben de cortar ellos pero me da miedo que se vayan a cortar. Ya les voy a enseñar a que se las corten ellos. Ya abren la puerta solos, con la llave y les dejo las llaves. Cortar con el cuchillo, ya aprendieron también a usarlo bien, poco a poco” (ME1)

Para el equipo de USAER, con base a las evaluaciones realizadas para Juan, él es capaz de bañarse, cambiarse y alistarse solo, sin embargo la madre es quién ha elegido no promover estas acciones, la docente de apoyo identifica situaciones particulares en las que la sobreprotección de la madre impide el proceso de inclusión, para lo que describe lo siguiente:

“Yo creo que él se incluye más que la mamá porque ella dice si mis hijos van a ir yo voy, pero si va la mamá está ahí, por ejemplo la semana pasada que los llevamos a radio y televisión, le dije mire esta ocasión no nos va a poder acompañar usted, déjemelo y dijo bueno pero me lo cuidas y me mandó un pan muy rico, pero todo estuvo bien y todo pero nunca lo deja ir solo, así a la feria o eso, no lo deja ir, se le han marcado los límites pero si en muchas cosas ha sido así” (DAE1).

Es entonces que se identifica nuevamente lo mencionado en el apartado de estilos de crianza y en el apartado sobre autonomía del alumno, porque la madre presenta actitudes de sobreprotección. Por ejemplo durante la ceremonia de clausura del alumno al finalizar el sexto grado de primaria, los alumnos se encontraban sentados cerca del escenario con su uniforme, sin embargo en cierto momento del evento ellos debían acudir a cambiarse de ropa para la presentación de un baile con ropa casual. Los compañeros de Juan salieron ordenadamente bajo la indicación del docente a los baños a cambiarse, cuando él se disponía a seguir la indicación sus padres lo detuvieron prácticamente a la fuerza sin explicarle la causa, tomaron una cobija y lo cubrieron para cambiarlo como a un niño pequeño frente a todos. Él alumno gritaba y se mostraba incomodo, les explicaba a sus padres que debía ir con sus compañeros para atender la indicación, sin embargo no le prestaron atención y únicamente se dedicaron a cambiarle de ropa para el siguiente baile.

Esta situación es un claro ejemplo de la actitud que la familia asume con respecto a no promover la autonomía de actividades sencillas que el alumno podría realizar por si

mismo. Si bien la condición de Síndrome de Asperger determina la conducta en algunos aspectos de la vida cotidiana, es necesario que se le brinden las herramientas para mejorar su inclusión y su desarrollo, por lo que la familia permeada de buenas intenciones puede obstaculizar que el alumno se desenvuelva con normalidad.

d) Aspectos socioeconómicos

El proceso de inclusión se encuentra permeado también por la situación socioeconómica de la familia, lo que permite o impide el acceso a atención médica o terapias fuera del contexto escolar. Estas características quedan fuera del alcance de cada familia, responden al contexto histórico, a la situación geográfica, etcétera que las determinan. Es decir a las condiciones del microsistema vinculadas con el mesosistema y el macrosistema, por ejemplo el sistema económico neoliberal sobre el que se rige México, cuyas características no son elegidas por los ciudadanos sino por acuerdos internacionales, nacionales y estatales con respecto a salarios, oportunidades laborales o académicas para sus habitantes, entre otras.

El estatus o nivel socioeconómico es una medida en la que se relacionan condiciones económicas y sociológicas de la persona, además de aclarar la posición y social con relación a otras personas. Esta es definida a partir del contexto geográfico e histórico, ingresos, escolaridad de los padres y ocupación (Vera & Vera, 2013). Por lo que en este apartado se describen las características familiares relacionadas con los aspectos socioeconómicos que inciden en el proceso educativo del alumno. Desligarse de estas condiciones resultaría una mirada ajena a la realidad del alumno, debido a que son condiciones objetivas a las que sus prácticas cotidianas responden.

El padre del alumno cuenta con bachillerato como último grado de estudios y se dedica al oficio de policía estatal. La madre del alumno cuenta con escolaridad de secundaria, comentando que sus hermanas obtuvieron educación superior como último grado de formación, sin embargo no menciona la causa por la que su elección académica fue distinta. La familia vive únicamente del ingreso del padre, quien labora como policía estatal. No revela los ingresos obtenidos de manera explícita, pero hace referencia a que son limitados con relación a los gastos que se generan.

“Ya económicamente nos afectó porque nosotros, a mi esposo en su trabajo le hacen estudios socioeconómicos y todo eso o sea que no debe de tener más de lo que gana.

Ya ve que le hacen eso en seguridad pública. Le voy a decir como dice mi hermana pues todo se lo gasta en su hijo, en lugar de que lo apoyen. Porque nunca nos han apoyado así en cuestión del DIF. Yo una vez fui a pedir apoyo y le dije cuanto ganaba mi esposo y la trabajadora social hasta se carcajeo de mí. Porque me pidió cuanto ganaba mi marido” (ME1).

La madre apoya económicamente de manera ocasional mediante los ingresos obtenidos por medio de lavar ropa ajena y preparar alimentos. Ella refiere no poder ingresar a un empleo de manera formal debido a que por la condición de su hijo Juan, requiere de tiempo completo para apoyar en la educación de ambos hijos.

“Yo a veces lavo ropa, vendo a veces gelatinas, pasteles, pero no puedo dedicarme de lleno por cuidar a mis hijos” (ME1).

La madre menciona que el alumno ha acudido a terapias en diferentes instituciones, sin embargo no ha sido posible darle continuidad a los procesos por cuestiones económicas. Relacionado con este factor también se menciona la intención de que el alumno permaneciera en una escuela privada, pero esta decisión influye en la economía y estabilidad familiar.

“El problema en la asociación fue lo económico, me cobraban 270 pesos la sesión y aparte los pasajes, pues la verdad ya me afectó, ya no pude. A veces le lavo la ropa a mi sobrino que estudia medicina o hago limpiezas, pero no me puedo comprometer con algo porque primero están mis hijos. Un día le dije a mi esposo, ya no podemos estar así hay que sacar al niño de la escuela y le intentamos en la pública, porque no podía ni impermeabilizar mi casa. Ahorita para secundaria le voy a intentar en la pública y si veo que no puede, pues buscamos la de paga” (ME1)

Esta situación se vincula al exosistema al considerar que el alumno no tiene control sobre la situación socioeconómica de su familia pero incide en su proceso de inclusión de manera directa, al ser el factor económico una dificultad para ingresar a actividades deseadas fuera del contexto escolar. Es necesario considerar que esta familia cuenta con dos hijos, los cuales requieren de los ingresos económicos para llevar a cabo su vida escolar y social.

Sin embargo la madre facilita el acceso a una revista mensual de interés de Juan, así como la adquisición de clones de dvd sobre documentales y películas, además de la

adquisición de libros y enciclopedias que contribuyen al aprendizaje informal del alumno. Las clases extraescolares juegan un papel importante en la formación académica y personal de Juan, por ejemplo, asiste a clases de natación con motivo de percibir que Juan se relaja con dicha actividad, además de clases de computación de la cual será removido porque no le gusta asistir. Juan ha sido atendido por diversas instituciones privadas, sin embargo los aspectos económicos han obstaculizado el acceso o la continuidad de los procesos de atención, como lo refiere la madre:

“Pues si hay muchos lugares, pero todos son particulares y están bien caros. Ya ve que hay uno aquí en la doctores, que hasta me dieron un folleto pero pues he ido a preguntar y todo eso pero son carísimos. Una si la llevo con la de lenguaje es un precio, de lenguaje es otro precio, o sea con cada uno es un precio” (ME1).

Es evidente que estas situaciones objetivas van más allá de la voluntad de los padres para que su hijo acceda a atención especializada de manera permanente. En el contexto actual existen servicios de libre acceso para la atención, a los cuáles también se ha acudido, un ejemplo de ello es la asistencia del alumno al Centro de Rehabilitación Integral Hidalgo, sin embargo al alcanzar el límite de edad para la atención fue dado de alta.

Las condiciones sociales y económicas de la familia predisponen los alcances de atención, situación que resultaría distinta en casos en donde la familia perciba mayores ingresos económicos. La familia en el contexto actual no tiene otras formas de ingreso con los cuales pudieran mejorar las oportunidades que ellos preferirían para su hijo. Ciertas condiciones pueden parecer irrelevantes a simple vista como por ejemplo la ubicación del domicilio con respecto al centro escolar, la forma de transportarse adheridos al servicio público y las continuas modificaciones con respecto a los costos, considerando que regularmente viajan tres personas dos veces por día para llegar a la escuela o a una actividad extraescolar. Estas situaciones orientan las prácticas de la familia y sobre todo de la atención fuera del contexto escolar que ellos consideran necesaria. Es entonces evidente que las condiciones relacionadas al contexto socioeconómico son un factor que dificulta el acceso a mejores resultados en el proceso de inclusión en el contexto escolar.

e) Vinculación con la escuela

Dentro de los factores familiares se elige retomar en este apartado al vínculo que se establece con la escuela, debido a que quién es la principal interesada por generar esta relación es la madre de familia. Por tal motivo se establece a la familia en primer lugar al gestionar de manera individual el vínculo y la comunicación permanente con la escuela.

La madre realizó la gestión para que USAER fuera parte de la escuela, ya que si bien eligió la escuela con base a la ubicación cercana a un centro educativo para docentes y el número de alumnos, ella sabía que ese servicio podría ser parte de la institución y de esa manera apoyar a “Juan”. En el siguiente fragmento se detalla como generó el vínculo con USAER.

“Pues preguntando, mucha gente nos decía que si había. El director primero no quería porque había un conflicto con la directora de la mañana, ahorita ya no está. Ella rechazó la ayuda del USAER, dijo que no porque la escuela competía con programa de excelencia y que por eso no había niños con problemas. Pero él primero no quería, pero ya el segundo director nos apoyó y nosotros lo metimos, mi esposo por azares del destino conoce a la directora del USAER y dijo “no señor, nosotros estamos en toda la disposición”. Y ya fue cuando vinieron ellas” (ME1).

La madre más allá de los obstáculos administrativos que se le presentaron decidió ser insistente con respecto a que el servicio de USAER formara parte de la escuela, al ser un servicio gratuito que únicamente requería de realizar la solicitud. Este es un claro ejemplo de la relación que la familia ha establecido con la escuela. La participación de la madre en el contexto escolar es reconocida por alumnos, docentes y padres de familia, debido a que ella asiste de manera continua a resolver problemáticas o a realizar actividades en apoyo a la escuela como colaborar en eventos recreativos o escolares. Es posible afirmar que el vínculo generado por parte de la madre ha mejorado las condiciones del proceso de inclusión del alumno, a reserva de ciertas actitudes que no permiten desarrollar totalmente la autonomía del alumno.

2. Educación formal

Educación formal y Síndrome de Asperger

La práctica educativa puede establecerse en distintos contextos, pueden ser estos formales, no formales e informales. Los sujetos reciben educación desde diferentes actores, por ello se define a continuación un concepto sobre educación formal, que es el tipo de educación que se analizará a detalle, al realizar la investigación dentro del contexto escolar de la educación primaria pública.

La educación formal es aquella que se desarrolla en instituciones educativas, es predecible y el formador controla el aprendizaje. En este tipo de educación se pone énfasis en la enseñanza, los contenidos y la estructura de lo que será enseñado (Hager, 1998). Actualmente la construcción de aulas equitativas , representa un reto para cualquier institución escolar, sobre todo en los primeros niveles educativos, debido a que el docente se enfrenta ante un universo de población con características distintas, por lo que el establecimiento de una escuela única y homogénea no es de utilidad para responder a las necesidades de los alumnos (Lara, 2010). Para que dentro de la educación formal exista atención adecuada a la diversidad es necesario que se establezca un modelo de currículo abierto y flexible (Zúñiga, 2010).

En el caso elegido que se encuentra en la escuela primaria, nos referimos a un contexto de educación formal en donde las actividades son programadas y diseñadas para alcanzar objetivos específicos dentro de cada grado, esto respondiendo a los criterios que provienen del macrosistema, debido a que pertenece a la Secretaría de Educación Pública. Para identificar el proceso educativo que recibe el alumno en este espacio se retoman diversos actores y factores que construyen el aprendizaje.

El alumno pertenece a la escuela primaria pública, en dicha institución se cuenta con la presencia de USAER y el docente de grupo que conoce la situación del alumno desde el quinto grado. La madre planea que su hijo continúe la educación secundaria en una escuela pública, en donde también se cuenta con el apoyo de la misma unidad de USAER. Ella comenta que identifica que su hijo tiene la capacidad de pertenecer al aula regular, aunque

desconoce específicamente los términos, conoce la existencia de otras modalidades escolarizadas de atención:

“Igual por eso lo llevaba yo aquí al como se llama, al cam. No nos gustó porque imita a los modos de los síndrome de down y es lo que me decían que él tiene la capacidad para estar en una escuela normal, porque no queremos que retroceda si no que siga adelante” (ME1).

Sin embargo considera que el Centro de Atención Múltiple no era un lugar en donde su hijo obtuviera aprendizaje, debido a que existían alumnos con diversas condiciones que promovían la modificación de su conducta, a lo que ella concebía como un retroceso. Los especialistas consultados le indicaron que Juan cuenta con las habilidades para asistir a una escuela regular por lo que eligió la escuela ubicada en el centro de la ciudad con respecto al número de alumnos y la atención de USAER, como lo indica en la siguiente afirmación:

“Yo hago un sacrificio, porque yo vivo en campestre y lo traigo hasta acá por lo mismo. Entonces tomando en consciencia y diciéndole a mi marido “sabes que a ti no siempre te va a alcanzar”. Como yo no trabajo, mi marido es el que siempre, mi casa no le había hecho nada porque todo lo gastaba en él” (ME1).

Es necesario retomar que las investigaciones consultadas para la elaboración del estado del conocimiento, coinciden en que el alumno con Síndrome de Asperger debe estar inscrito en una escuela regular, tomando en cuenta que su desarrollo cognitivo no presenta retraso mental. En la afirmación de la madre se observa nuevamente la influencia de los factores económicos vinculados al proceso de inclusión. La lejanía de la escuela con respecto al lugar de residencia está relacionado con el gasto que genera para la familia la realización de los traslados, sin embargo le resulta viable porque así lo ha realizado durante la estancia del alumno en dicha escuela. Esto vinculado a que la madre considera que es un lugar en donde aprende y recibe la atención que requiere.

a) Docente

El aprendizaje dentro del contexto de la educación formal, se encuentra orientado principalmente por el docente titular, aquel que se encuentra en contacto con los alumnos la

mayor parte de la jornada. El docente es actor fundamental en la inclusión de alumnos con Síndrome de Asperger, cada docente posee características, habilidades, fortalezas y debilidades específicas que pueden ser derivadas de su formación.

La función de los docentes relacionados con la atención a la diversidad, diseñaran a través de su tacto pedagógico un entorno seguro y estimulante para ayudar a los alumnos a alcanzar un equilibrio entre las actividades, convirtiéndose en facilitador y no en un proveedor de información (Zuñiga, 2007).

Los docentes se encontrarán en su aula con la diversidad del alumnado, que también cuentan con habilidades específicas y áreas de oportunidad derivadas de su origen socioeconómico, personalidad o condición particular. El conocimiento que los docentes tengan sobre los comportamientos de los estudiantes con algún tipo de autismo, promueven una intervención adecuada (Márquez, 2010). Es por ello que se describe a continuación la relación establecida entre el docente y el alumno Juan.

Juan cursa el sexto grado de primaria y desde quinto grado se encuentra en el grupo del docente entrevistado. A partir de las entrevistas se destaca que se han observado significativos cambios conductuales en Juan a partir de las acciones realizadas por el docente. De acuerdo al modelo ecológico de Bronfenbrenner el docente pertenece al microsistema que se refiere a la esfera que comprende las relaciones interpersonales directas, es decir al entorno inmediato del individuo (Schmitt & Santos, 2014). Por lo que resulta relevante considerar a los factores involucrados con el docente y al docente como actor del proceso de inclusión. Es por ello que el análisis del docente debe realizarse de manera detallada en congruencia con el modelo ecológico, al evaluar cada aspecto que lo construyen como tal, es decir la formación inicial, la formación continua, la experiencia sobre atención casos similares, etcétera, los cuales se detallan a continuación.

b) Formación docente

El docente como la palabra lo indica es un actor formador de estudiantes, cuya actividad con respecto a las normas establecidas actualmente, requieren del estudio de una profesión que le permita ejercer la enseñanza. En el sistema educativo actual es posible encontrar docentes formados como maestros en educación primaria, con relación a una formación técnica, otros licenciados egresados de escuelas normales, licenciados en pedagogía, licenciados en

ciencias de la educación, entre otros, cuyas peculiaridades de su formación inicial inciden en las prácticas escolares. El desempeño docente depende de múltiples factores, sin embargo actualmente existe un claro consenso sobre que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden en el sistema educativo (Torrecilla, 2006). La formación inicial es considerada como aquel primer grado académico obtenido para la profesión. La formación docente es uno de los temas que se consideran para mejorar la calidad de la educación en diversos países, este planteamiento es derivado de intereses de organismos internacionales. Al respecto UNESCO (2002) plantea que para la promoción de procesos pedagógicos en el aula, es necesario establecer cambios profundos en la formación docente y evaluar como inciden en la labor profesional de los centros educativos.

Para ello es necesario comprender que la formación docente es un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes / enseñantes. La práctica docente se concibe como: práctica enseñanza propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio docente, como iniciarse, perfeccionarse y o actualizarse en la práctica educativa (Achilli, 2000).

Por otra parte el modelo educativo 2016, indica que la formación docente es un elemento fundamental para la educación inclusiva, ya que este actor debe contar con capacitación para orientar y acompañar el proceso de transformación hacia la conformación de escuelas inclusivas (Secretaría de Educación Pública, 2016). El docente manifiesta ser egresado de la escuela normal básica. La elección de la profesión la realizó con base a considerarla como una opción sencilla que le permitía obtener un empleo al finalizar su formación.

“por necesidad, para que te voy a decir otra cosa, la verdad por mera necesidad” comenta “pues terminabas la secundaria, entrabas a la normal y ya inmediatamente tenías un trabajo” (DGE1)

La elección de profesión para el docente de grupo fue considerada como el camino más sencillo para la obtención de un empleo, puede ser un factor que influye directamente en la práctica cotidiana del docente. El docente durante las observaciones y algunos comentarios fuera de clase, comenta que se encuentra próximo a jubilarse debido a que ya se

encuentra agotado de los años dedicados a la docencia, en donde únicamente espera ser candidato a dicho proceso para abandonar la vida laboral.

Esta información versa sobre la situación del docente de grupo, sin embargo él y la docente de apoyo son los principales actores involucrados en el proceso de inclusión de Juan, dentro de la escuela primaria, es por ello que se detalla la formación de la docente. La docente es formada como Licenciada en Educación Especial, por la Universidad Veracruzana, egresando en el año 1998 y eligiendo como fase terminal de su formación el área de énfasis sobre atención a niños con discapacidad intelectual. Posteriormente realiza una basta formación continua sobre temáticas diferentes las cuales se retomaran en el siguiente tema, así como el estudio de una maestría en Psicología Aplicada a Grupos Vulnerables, créditos que no ha podido terminar por cuestiones económicas. Cabe mencionar el interés que ella desarrolló antes de ingresar a su programa académico, en donde a partir de eventos con relación a su formación en bachillerato elige la licenciatura en educación especial.

“Yo quería estudiar educación preescolar, te soy sincera. Pero en la prepa, yo estudiaba en una prepa pedagógica que pertenecía a la normal de maestros. Y ahí había una materia como de orientación vocacional. Cada uno se iba como que a investigar y cada uno traía sus propuestas. Entonces en una de esas, una compañera llevó información de esa escuela y ella hizo un comentario muy despectivo ay no, yo jamás me metería a educación especial, eso de andar limpiando babas. Yo me quede pensando en eso, dije que feo, pues hay gente, hay niños que necesitan esa atención y no hay gente capacitada, entonces de ahí surgió mi interés.” (DAE1).

Ella dentro de su discurso manifiesta la necesidad de la formación en los docentes que no están involucrados con la educación especial como se menciona a continuación.

“Nos decían que como especialistas podías trabajar en escuela regular o en una especial, o porque tienes la preparación o incluso más porque es cuando caen en shock los profesores y dicen ay como trato a este niño” (DAE1).

Se percibe que la docente de apoyo identifica su campo laboral y la complejidad de la atención a estudiantes con diversas condiciones, por lo que menciona que se requiere de una formación específica para dicha actividad y que algunos de los docentes pueden enfrentarse a desconocer la manera de diseñar estrategias para el trabajo cotidiano en aula,

es por ello que USAER y ella como docente de apoyo en dicha escuela, funge como orientadora sobre la práctica de los docentes de educación regular, esto bajo el paradigma de la inclusión, recordando que este postulado propone que los estudiantes no deben estar segregados.

Se observan claras diferencias de formación en los docentes, así como de la vocación a la práctica que llevan a cabo. La docente de apoyo muestra una actitud cálida hacia los alumnos y padres de familia, así como un interés sobre la formación continua y una actitud positiva ante la jornada laboral, el vínculo que establece con los alumnos es peculiar debido a que son relaciones muy cercanas y los alumnos acuden motivados al aula de USAER. Las condiciones objetivas que determinan la formación del docente se encuentran permeadas por cuestiones actitudinales, sociales, económicas y de acceso a campos determinados, y determinan su práctica cotidiana en el aula.

c) Formación continua

Si bien la formación inicial determina las prácticas cotidianas, es necesario contextualizar los procesos de aprendizaje que han obtenido los docentes tras los años de práctica, aquellos vinculados con la formación continua. Es decir aquellos cursos, diplomados o grados académicos en búsqueda de la mejora de la práctica, que constituyen un factor que influye directamente en el análisis del proceso de inclusión del Alumno con Síndrome de Asperger en el aula de educación primaria.

La profesionalización de los docentes requiere ciertas condiciones como la capacitación, actualización y la adquisición de conocimientos de manera progresiva que permiten mejorar el desarrollo individual, esto en el entendido de que ninguna formación profesional se agota o se puede considerar como un proceso terminado. La primera parte del proceso es la formación inicial es decir el estudio de la licenciatura o la carrera que se elige para el ejercicio de la profesión y posteriormente la formación continua debe ser orientada hacia las necesidades de las unidades educativas a las que pertenecen (Nordenflycht, 2018). Por ello algunas instituciones educativas promueven la capacitación permanente de los docentes para mantener vigentes los conocimientos adquiridos que se reflejen en la práctica educativa.

Por ejemplo, en México se estableció el programa de carrera magisterial, que tenía como propósito coadyuvar a elevar la calidad de la educación mediante el reconocimiento y apoyo de los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas (Secretaría de educación Pública, 2010). Este programa permitía que la formación continua tuviera una recompensa económica en el salario. A partir de la implementación del programa de carrera magisterial, el docente de grupo obtiene el último nivel de la misma al cursar un número que no puede recordar, de cursos de diversas temáticas.

El docente de grupo menciona que durante su formación en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, no le fueron impartidas asignaturas sobre educación especial. Sin embargo dentro de los cursos impartidos para carrera magisterial, cursó un diplomado con duración de 40 horas sobre educación especial, sin embargo eligió el curso porque era el ofertado en ese momento, pero no lo consideró de utilidad debido a que no contaba con alumnos con estas características.

Por otra parte la formación continua puede referirse también a los aprendizajes que el docente obtiene de manera autónoma, aunque no sea parte de un proceso de educación formal. La investigación individual permite a los docentes una práctica reflexiva y por lo tanto la generación de estrategias útiles y coherentes con su contexto inmediato. Sin embargo la motivación del docente hacia esta actividad es escasa. Durante una de las observaciones en donde se trabajó sobre la elaboración de resúmenes de libros leídos por los alumnos, uno de ellos le pregunta “¿Cuál es su libro favorito?”, a lo que él responde “No, hijo, yo ya no leo, yo ya leí muchos libros”. Lo que puede darnos una mirada sobre la posición del docente ante continuar en actualización, ya sea en temas de su interés o sobre otras temáticas útiles para su práctica cotidiana. Al cuestionarle sobre la existencia de investigación individual para conocer las condiciones de sus dos alumnos referidos a USAER, la alumna con Síndrome de Williams y el alumno con Síndrome de Asperger, responde de manera negativa, por lo que se puede interpretar falta de interés sobre la situación.

La docente de apoyo con relación a su año de egreso al servicio profesional docente, no alcanza los niveles esperados sobre los ajustes salariales con base a carrera magisterial, es decir que sus ingresos son inferiores a los que recibe el docente de grupo. Al preguntarle

sobre su formación continua ella recuerda algunos de los cursos que menciona en el siguiente párrafo.

“Cursos relevantes, este pues es que ahorita por decir en lo que yo me he enfocado un poquito más, ha sido en el lenguaje de señas mexicanas. En esos cursos he tomado, he tomado cursos de... pues es que han sido muchísimos realmente, de matemáticas, de español. Cuando se formó la RIEB, cuando se formó lo de competencias. Ese fue como un diplomado el que tome. Finalmente capacitación para poder impartir muchas pruebas, que nos permitan conocer los aprendizajes de nuestros niños. De que más, de conductuales, de conductas dentro del aula.

De visión sin límites, tome cursos para niños con braille, de aprendizaje con braille”
(DAE1).

En este aspecto puede observarse que la docente ha recibido diferentes cursos y que con relación a que su formación continua es más reciente que la del docente de grupo identifica con facilidad las temáticas estudiadas, también es claro que los títulos de los cursos se refieren directamente a su práctica cotidiana y a su formación inicial, la educación especial. Este aspecto académico tanto en formación inicial como en formación continua corresponde al campo laboral al que pertenece, al ser docente de apoyo en la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular, por lo que la práctica se vincula con su aprendizaje continuo.

Sobre el proceso de inclusión, es evidente que la formación continua de ambos docentes tiene una relación con las prácticas en el aula, el docente de grupo no cuenta con herramientas derivadas de este aspecto para favorecer el proceso. Por otra parte la docente de apoyo ha obtenido aprendizajes sobre diversas temáticas que favorecen sus habilidades para la atención de Juan. Es necesario distinguir que ambos docentes pertenecen a diferentes formaciones iniciales, distintos perfiles académicos y laborales, así como épocas del sistema educativo en donde los objetivos de los cursos impartidos eran orientados con base a las necesidades educativas de las poblaciones estudiantiles del contexto histórico. Las orientaciones de dichos cursos corresponden al macrosistema, considerando a que el campo del poder, es decir las organizaciones internacionales, nacionales y estatales definen los criterios sobre los cuales los docentes requieren ser formados.

Experiencia en atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Dentro de los aspectos con relación a los docentes y el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger, además de la formación inicial y la formación continua, es la experiencia con relación a la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, otra de las aristas que determina las prácticas en el aula. Para comenzar, se retoma la experiencia del docente de grupo quien cuenta con más de 25 años de experiencia, durante los cuales no se había enfrentado con casos de alumnos con necesidades educativas especiales, hasta hace aproximadamente 11 años, cuando recibió a una alumna con discapacidad motriz:

“Era discapacidad física, tenía un brazo más cortito que otro. El problema de psicomotricidad algo así” (DGE1)

Posteriormente indica que tiene un alumno con Síndrome de Asperger hace tres ciclos escolares y fue su primera interacción con la condición. Durante el presente ciclo escolar y el anterior, tiene a su cargo al grupo en donde se encuentra una alumna con Síndrome de Williams y “Juan” con Síndrome de Asperger.

Por otra parte la docente de apoyo, quien como ya se describió realiza actividades directas con los alumnos en la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular, menciona su experiencia en atención a alumnos con diversas condiciones:

“He atendido a niños con ceguera, discapacidad intelectual, síndrome de asperger, autismo, ahorita son dificultades severas de aprendizaje, he trabajado con niños con dificultades de lenguaje, Síndrome de Down, creo que nada más, algunos con trastornos mentales y con tdah y mis niños regulares” (DAE1).

Con respecto al cronosistema esta situación está vinculada con el momento histórico en el que cada uno de los docentes se han desempeñado en el campo laboral, lo que a su vez se relaciona con el macrosistema al considerar que como se ha mencionado con anterioridad los ordenamientos jurídicos recientemente han incluido a los alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular. Por tal motivo y con respecto a sus distintas formaciones iniciales su experiencia en la atención a este tipo de casos es distinta.

d) Estrategias

La palabra estrategia proviene del ámbito militar en donde esta actividad consistía en proyectar y ordenar las operaciones. En el campo educativo las estrategias son conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje (Monereo, Castelló, Palma & Pérez, 1999). Las estrategias no son inherentes a la educación inclusiva, regularmente se encuentran presentes en cualquier proceso de educación formal.

Al preguntarle al docente sobre la existencia de estrategias o planes de trabajo específicos para el alumno argumenta que es indispensable el establecimiento de normas para los alumnos, para así trabajar con todos de la misma manera. Lo cual plantea en la siguiente afirmación:

“En el caso de “Juan”, pues las reglas son para todos, las reglas son iguales para todos porque ahí tienes que ser inclusivo ¿no?, pero en el caso de “Juan” por ejemplo, no le gustaba estar en el salón, él se salía y los maestros en lo que podía yo observar pues lo dejaban. Por eso te digo que no le ponían límites y por ende si no le pones límites, no le aplicas reglas, cualquier estrategia en cuanto a trabajo pues no te va a funcionar” (DGE2)

En este fragmento puede observarse que de manera intencionada el docente no percibe que existan estrategias específicas para el trabajo con Juan, sin embargo en las observaciones se identifican formas de trabajo planificadas y orientadas para él. Puede inferirse que no queda claro el concepto estrategias y que él asume como normal lo que USAER plantea en conjunto con su forma de trabajo.

El docente de grupo comenta que en el aspecto relacionado a la implementación de estrategias, es necesario tratar de que lleve a cabo una estancia “normal” en el aula. Menciona en diferentes ocasiones que no son necesarias para “Juan”, debido a que prácticamente realiza todas las actividades a la par de sus compañeros, con ciertas limitaciones y con dificultades específicas en el área de matemáticas.

“En cuanto a estrategias tratas lo más que se puede, con “Juan”, tratas de llevar una como se llama, normal, porque a pesar de su asperger, el si te entiende porque lee mucho por su cuenta” (DGE2)

Es necesario mencionar que a partir de que “Juan” ingresa al grupo de este docente, deja de deambular por la escuela. Situación que era normal para él durante los primeros años de su estancia en la escuela primaria, lo que el docente atribuye al establecimiento de normas específicas para Juan y a “prestarle atención”. Debido a que el docente considera que los docentes de grados anteriores de Juan, no le prestaban importancia a dicha situación.

“En el caso de Juan por ejemplo, no le gustaba estar en el salón, él se salía y los maestros en lo que podía yo observar pues lo dejaban. Por eso te digo que no le ponían límites y por ende si no le pones límites, no le aplicas reglas, cualquier estrategia en cuanto a trabajo pues no te va a funcionar. Al contrario no te interesa él como alumno. A su compañera también había que ponerle límites porque, porque llegaba sacaba de su mochila y haz de cuenta que ponía un puesto así de mercado con cebollas, chiles, con sus libros, libretas, colores, su ropa incluso. Entonces cuando le pones también reglas y hablas con ella y estas son las normas para que tú puedas desenvolverte en el salón, ahí está el perchero, ahí vas y cuelgas tu chamarra por ejemplo” (DGE2).

En esta afirmación el docente de grupo repite la ausencia de estrategias, considerando que las únicas que podría establecer son con respecto a “trabajo”, sin embargo ha implementado estrategias de corte conductual que inciden directamente en el aula, esto con relación a Juan y a su compañera de aula quién también pertenece a USAER por ser diagnosticada con Síndrome de Williams. Sobre esta misma categoría el alumno identifica una evolución en su conducta a partir de su ingreso con el docente de grupo, reconociendo que antes se salía del salón y actualmente tiene claro que no debe hacerlo porque existirá una consecuencia:

Me habían contado que antes estabas afuera del salón: “si pero ya no”

¿Qué pasó para que ya no te salieras del salón? “Pues el profe me dio una buena lección”

¿Cuál fue tu lección? “De que ya no me enseña a salir de clases” (AE1).

Esta situación es señalada por la madre, el alumno y la docente de apoyo, ya que era una característica que la comunidad escolar reconocía de forma general, sin embargo como el alumno comenta, ya no deambula fuera del salón y sale al baño únicamente cuando es necesario.

“Antes de que yo llegara me comentaban las maestras que solamente se la pasaba en el patio gritando y ya esta situación ya mejoró, ya está dentro del aula, pero yo siento que parte de esto ha sido actitud del docente, no sé si entonces tenía maestra o maestro, ahorita el maestro como que sentimos que ha logrado muchas cosas, ya está más tiempo en el salón, ya no sale tantas veces al baño” (DAE1).

La docente de apoyo atribuye esta modificación en la conducta de Juan a partir del establecimiento de reglas por parte del docente con el que lleva dos ciclos escolares, como se mencionó también el docente considera que él fue quien propicio el cambio, evidentemente esta mejora contribuye de manera directa al aprendizaje del alumno y a la promoción del reconocimiento de las reglas y su acatamiento.

Se afirma con base a las observaciones que existen estrategias por parte del docente para Juan, como el establecimiento de reglas, el trabajo en conjunto con USAER, el proceso de evaluación, el seguimiento con la madre de familia y compañeros para mejorar la estancia del alumno. A pesar de que el docente de grupo considere que no implementa estrategias, en la práctica estas son evidentes y con base a los resultados, como cuando el alumno y la madre observan cambios conductuales y no presentan sugerencias de fondo para su tratamiento en el aula. Más allá de la experiencia en la atención a los alumnos con diversas condiciones, el docente de grupo con base a su sentido común y evaluando su experiencia en educación regular, es capaz de identificar y aplicar diferentes formas de mejorar la conducta y el aprendizaje del alumno, debido a que conoce el caso a detalle.

Dentro de estos procesos se observa la importancia del docente, la implementación de estrategias, la intención de que el alumno sea incluido, estos elementos parten del microsistema al ser su conducta un reflejo de las acciones que realiza el docente de grupo y la docente de apoyo.

f) Evaluación

En el momento que el alumno pertenece a una escuela regular se enfrenta a los procesos institucionales de la educación formal, como lo es la evaluación. En todo proceso de aprendizaje se producen mecanismos de regulación, control y retroalimentación de lo que se aprende, para identificar que se alcanzan las metas planteadas (Sonsoles, 2017). Para Bertoni, Poggi y Teobaldo (1995), evaluar supone efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en donde el evaluador se pronuncia sobre la realidad.

Las evaluaciones son instrumentos que permiten identificar los aprendizajes de los alumnos y la escuela en un primer momento, no se encuentra preparada para evaluar a alumnos con diversas condiciones, por lo que es necesario generar procesos individualizados para identificar los progresos de los alumnos. Las evaluaciones que se desarrollan para este grupo consisten en su mayoría en la aplicación de exámenes escritos que son diseñados por la Secretaría de Educación Pública.

La unidad de USAER, realiza la mayoría de las evaluaciones para “Juan”, en donde se le explican las preguntas en las que tiene dudas y se le generan apoyos visuales para poder responder. A Juan le resulta difícil concentrar su atención en la realización de una sola tarea, por lo que el acompañamiento de la docente de USAER es fundamental para concluir sus exámenes. Juan responde a la mayoría de las preguntas escritas de los exámenes, sin embargo presenta especial dificultad en el área de matemáticas en donde se realizan ajustes para aplicar operaciones matemáticas con menos grado de complejidad que las que se presentan en el documento. Es decir si se están manejando multiplicaciones con varios dígitos, para Juan se aplican con menor número de dígitos para que pueda responderlas y obtener un resultado favorecedor para él.

“Él es un niño que si aprende, él no tiene dificultades de aprendizaje severas, pero ya no le dimos antes el apoyo porque realmente el tiempo nos comió, nos dan la valoración así como tal, o sea se le va ayudando a ver cual es uno y él va rellenando, porque él lo logra, pero si tu no lo ayudas, él no lo hace solo, porque se pone a jugar ya de repente sacó una rama, entonces hay que ir apoyándolo , nada más en la cuestión

de matemáticas se la va explicando a ver aquí tienes que hacer esta operación” (DAE1).

En este aspecto sobre la dificultad del alumno hacia las matemáticas, es referida y definida únicamente hacia la falta de habilidades del mismo, sin embargo es necesario contemplar que pueden orientarse también por las habilidades del docente para compartirle el conocimiento, a lo que García (2013) indica que los profesores no vinculan su práctica educativa con alguna perspectiva psicopedagógica ni con propuestas estrategias concretas para la enseñanza de las matemáticas, dicha situación puede ser una de los factores que incide en la dificultad que presenta Juan.

La docente de apoyo explica cual es la forma en la que apoya a Juan para la realización de sus evaluaciones bimestrales, hace evidente que Juan no presenta dificultades cognitivas, lo que es uno de los criterios para el diagnóstico de Síndrome de Asperger a partir del DSM-IV, en donde se establecía que para cumplir con esta condición, era necesario descartar retraso en el aspecto cognitivo.

El docente de grupo afirma que el alumno tiene dificultades para entender algunas de las preguntas establecidas en las evaluaciones que entrega la Secretaría de Educación Pública, por lo que requiere apoyo.

“Por ejemplo mira vamos a pensar a él no le vas a poner en el grupo de, en el grupo de sexto hay 30 alumnos y uno de cada cinco usa lentes ¿qué porcentaje de alumnos usa lentes?, Pues no. Pero si puedes poner este preguntas en donde en el grupo de sexto hay 30 alumnos y cinco alumnos usan lentes ¿cuántos alumnos no usan lentes?. Son preguntas sencillas, o ponerles dibujitos aquí así, ¿cuántas unidades cúbicas y, en este como se llama, en este prisma? Si son preguntas sencillitas, esas el tipo de adecuación que se hace” (DGE3)

Una vez que la unidad de USAER, por medio de la docente de apoyo realiza las evaluaciones, proporciona al docente la calificación obtenida por el alumno. Estas actividades son concebidas como “apoyos” necesarios para el alumno, debido a que en palabras del docente “él no va a alcanzar los mismos resultados que sus compañeros” (DGE3). Sin embargo esta afirmación es contradictoria con la implementación de estrategias,

en donde el docente afirma que no es necesaria la existencia de las mismas debido a que bajo su percepción, el alumno no tiene dificultades para realizar las actividades de la práctica cotidiana.

Los procesos de evaluación, en específico la aplicación de exámenes en un aula ajena a la del alumno, en horarios distintos a los que sus compañeros lo presentan, puede percibirse como situaciones de exclusión, que pueden incidir en la autopercepción de sí mismo y de su aprendizaje. A pesar de ser una estrategia que busca que el alumno pueda obtener un resultado académico favorable, no se estimula su autonomía con respecto a las evaluaciones.

g) Elección de la escuela

La elección de la escuela es una situación que no se deriva del azar, debido a que la madre identifica varias opciones sobre centros educativos en los cuales su hijo puede cursar la educación primaria. Esta información es derivada del conocimiento empírico con relación a su experiencia como trabajadora de una guardería durante 18 años, por lo que tiene contacto con docentes quienes le han realizado sugerencias al respecto.

Ella eligió en primera opción una escuela primaria privada, sin embargo por cuestiones económicas no le fue posible que Juan continuara en ella.

“Porque ya cuando iba a entrar a segundo, pues mi esposo económicamente no estábamos bien y pues yo me puse a pensar y a analizar, pues mi hijo no va estar viviendo en una burbuja de aire. No lo voy a tener ahí, porque tiene que convivir con la gente” (ME1).

A partir de ello es posible afirmar que el principal motivo para la elección de la escuela, fue orientada por la dificultad económica de mantenerlo inscrito en la escuela a la que ya pertenecía. Sin embargo como se ha mencionado anteriormente, la madre cuenta con referentes sobre la situación de la escuela en la que el alumno se encuentra inscrito actualmente, por lo que refiere otros criterios para la elección:

“Entonces dije, lo voy a meter a la M.M, porque hay poquitos niños y le van a poder poner un poquito más de atención” (ME1).

Recordando también que la madre realiza la gestión para que USAER formara parte de la institución, por lo que actualmente planea que su hijo continúe en una institución en la que labore la misma unidad.

h) Acoso escolar

Actualmente la situación general del país ronda sobre situaciones de violencia en diversos ámbitos, violencia de pareja, violencia en las calles, violencia relacionada con temas de narcotráfico, secuestros, desaparición forzada de personas, violencia intrafamiliar y el espacio educativo no es la excepción, la violencia es tema recurrente en las investigaciones de corte educativo, debido a que el acoso escolar es una situación que se ha convertido en acciones comunes que hemos normalizado en el contexto.

El maltrato entre iguales resulta un fenómeno general que está presente en todos los países y afecta a todas las clases sociales (Garaigordobil & Oñederra, 2008). El acoso escolar es considerado un subtipo de agresión que tiene como característica presentarse entre alumnos de manera repita hacia un alumno, una de sus peculiaridades se refiere a la existencia de un desequilibrio de poder entre agresores y víctimas (Mendoza & Maldonado, 2016). Para la Secretaría de Educación Pública (2018) considera al acoso escolar como la forma de violencia entre compañeros y la agresión constante a quienes no pueden defenderse de manera efectiva al encontrarse en situación de desventaja o inferioridad. Este tipo de violencia puede causar daños sociales o emocionales en las personas que lo sufren.

Al realizar las entrevistas y en las observaciones realizadas en el campo de investigación, las actitudes de violencia hacia Juan fueron evidentes, estas situaciones son plenamente identificadas por los actores implicados, sobre todo por la madre y el alumno, por ello se retoma a continuación la percepción de la madre al respecto.

“Es que a mí me duele que le peguen, a mí me duele yo soy su madre, yo no sé porque Dios me lo mandó así, es un hijo tan deseado, a la mejor Dios me lo mandó para que estuviera yo más al pendiente de él” (ME1).

Esta afirmación la realizó la madre como primer contacto con la autora del trabajo, previo a la realización de rapport para comenzar la entrevista, debido a que se encontraba

terminando de comentar una queja al respecto con la docente de apoyo. El momento en el que hace este comentario con preocupación resulta relevante porque muestra que es una situación cotidiana que ha observado y ha intentado intervenir para detenerlo en distintas ocasiones, comenta por ejemplo que el primer día de clases no fue favorable para Juan.

“(…) la primera vez que lo traje, le robaron todas sus cosas, su lapicera con todas sus cosas nuevas, por eso él ya no quería venir. Decía es que me gusta, por le gustaba mucho correr, siempre ha dicho que es hermosa su escuela, porque le gusta la naturaleza, los árboles. Lo que no le gustaba es por los niños que le quitan sus cosas” (ME1).

Con este fragmento puede identificarse la relación que se estableció inicialmente con el alumno por parte de sus compañeros, debido a que desde su primer día fue violentado mediante el robo de sus útiles escolares, esta situación preocupó a la madre sobre todo por la inconformidad del alumno ante dicha situación, por lo que él ya no quería asistir a la escuela, este fue su primer acercamiento con el centro educativo en donde se realizó la investigación, también permite identificar que no se han realizado acciones que erradiquen estas conductas hacia Juan.

“Si, por parte del profesor no tengo problemas. El problema es luego a veces lo de cuando le rompieron su vaso. Que recién comprado le regaló su vaso y el profesor se lo retira porque ale toma mucha agua. Otro niño lo vio y lo dejó caer. La mamá dijo que fue un accidente, que va a saber la mamá si no lo vio. La mamá puede decir misa, lo dijo porque no lo quiso pagar” (ME1).

En la frase anterior la madre menciona al docente, esta fue la respuesta a la pregunta sobre como se sentía con respecto al trato del docente con Juan, menciona que no tiene otra queja, únicamente que no ha diseñado consecuencias para las actitudes de violencia hacia el alumno. Esto se confirma con el siguiente párrafo:

“Si, si le han pegado. El niño este que le rompió el vaso, Juan le preguntó por su vaso y le dio un puñetazo en su cara. Mi hijo no sabe pegar así, nada más jala los cabellos o empuja. La otra vez le pegó y esta de testiga la intendente y yo le dije a la directora, pero como que no, como que minimizan” (ME1).

Puede inferirse por medio de las observaciones y entrevistas que los docentes no prestan demasiada atención a las quejas de la madre, esto puede estar orientado con la incomodidad de que se encuentra pendiente del alumno de manera constante, ha hablado con la directora para expresar su inconformidad y eso puede influir en el rechazo de los docentes a sus peticiones.

Juan identifica claramente este tipo de actitudes que sus compañeros tienen hacía el y se muestra visiblemente molesto al respecto, en su tono de voz y los movimientos que realizaba mientras narraba lo siguiente:

Cabe aclarar que se mencionan las preguntas debido a que las respuestas del alumno eran muy breves, por ello es necesario contextualizarlas.

¿Quién te molesta? “El que más me molesta es Ángel Hernández”

¿Qué te hace? “Me empuja y me tira me hace pumm”

¿Los has acusado con tu maestro? “Si” (AE1).

Más adelante se le realizaron preguntas orientadas hacia identificar sus procesos de socialización con los compañeros:

¿Con quién juegas? “Yo solo”

¿Quiénes son tus amigos en la escuela? “Yo no tengo ningún amigo, mi amor”

¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? “Me gusta estar en paz”

¿Qué es lo que no te gusta de la escuela? “Que me tiren” (AE1)

Durante las observaciones el alumno se encuentra solitario la mayoría del tiempo, en pocos momentos interactúa con otros de manera agresiva, es necesario mencionar que los alumnos de la escuela se relacionan de manera violenta aún en actividades de juego. Juan se encuentra solo durante los recesos, sentado en una mesa cercana al lugar en donde venden comida, se hacía acompañar casi siempre de su revista de National Geographic y algunos compañeros aprovechan el simple hecho de acercarse mientras continúan su trayecto para golpearle la cabeza o mover su mesa para molestarlo. Mientras estas situaciones ocurren durante el receso no se observa a ningún adulto cerca que intervenga o se muestre al pendiente

de la situación. Como se menciona en las frases del alumno utiliza continuamente la frase “mi amor” hacia la autora, estas palabras son de uso común en sus interacciones con personas del sexo femenino, más adelante se detallará esta situación.

i) Atención multidisciplinaria: USAER

A partir del paradigma de la inclusión, los alumnos que presentan alguna discapacidad o condición peculiar se encuentran en las aulas de educación regular, a diferencia de que anteriormente eran referidos a la educación especial. Por tal motivo existen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. La escuela elegida para la investigación cuenta con este servicio y es un factor que orienta ciertas prácticas durante la estancia del alumno en la escuela primaria.

Con base al artículo 41 de la Ley General de Educación, la Educación especial atiende a individuos con discapacidad y /o con aptitudes sobresalientes que de acuerdo al lenguaje establecido en el documento se menciona que el servicio propicia la integración de los alumnos a planteles de educación básica, realizando la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos con el reto de lograr la autónoma convivencia social y productiva. Este servicio educativo se ofrece mediante: Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE) (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2018).

Las Unidades de Servicios de Apoyo de la Dirección de Educación Especial, colaboran con las escuelas de educación básica en la construcción de espacios inclusivos, comprometidos con evitar la discriminación. Tienen como ejes rectores de su práctica los principios y señalamientos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas. Estas unidades generan relaciones de colaboración y participación con la escuela, el aula y las familias para lograr la atención a la diversidad (Secretaría de Educación Pública, 2011).

La escuela en donde se realizó la investigación cuenta con el servicio de USAER, cuenta con un aula equipada con 8 mesas, 20 sillas, un escritorio, materiales didácticos, evaluaciones psicopedagógicas de cada uno de los alumnos atendidos en ella y pizarrón, es

un aula amplia pero atienden regularmente un alumno a la vez por la docente de apoyo, sin embargo cuando acuden los integrantes el equipo multidisciplinario atienden a varios alumnos de manera simultánea pero cada uno con actividades propias que son diseñadas de acuerdo a sus características y condiciones.

La docente de apoyo como ya se describió en el apartado sobre formación docente y continua cuenta con la licenciatura en educación especial, pertenece a carrera magisterial y presenta amplia experiencia en atención a casos similares, así como diversos cursos sobre la temática y el curso de una maestría en psicología para grupos vulnerables. La docente de apoyo se encuentra la mayoría del tiempo en la escuela y específicamente en el aula de USAER, en ocasiones realizar visitas a las aulas de los alumnos que atiende la unidad, para realizar observaciones y orientar a los docentes. La docente de apoyo encargada del aula de USAER y de diseñar las estrategias de atención para cada uno de ellos, comenta que USAER se incluye en el servicio de la institución a petición de la misma.

“Creo que fue a petición de la escuela, se hizo oficio, fue a petición de la escuela”
(DAE1).

La docente comenta que el equipo se encuentra integrado por especialistas en el área con diversos enfoques, al preguntarle sobre las formaciones académicas y funciones de los mismos responde:

“Directora, creo que tiene la licenciatura, bueno eee hay solo de esta escuela, soy yo la docente de apoyo con la licenciatura, la docente de comunicación, ella tiene maestría creo que en pedagogía, la psicóloga ella es esta licenciatura en psicología y eee la trabajadora social, ella tiene carrera técnica creo, entonces son cinco, nada más aquí. En total de la unidad hay otros tres docentes de apoyo, somos cuatro docentes y los tres tienen licenciatura, hay otra psicóloga y nada más ah y una secretaria que ella creo que tiene carrera técnica” (DAE1).

Como lo indica la existencia del docente de apoyo es de manera permanente en cada una de las escuelas que atiende la USAER, los especialistas asisten de manera programada con base a las necesidades que ella identifica e integra en el plan de atención para cada alumno. Pero ¿Cómo se identifican a los casos y quién determina que son candidatos para la

atención de USAER?, la docente de apoyo comenta el procedimiento en el siguiente fragmento de la entrevista:

“Son canalizados por los docentes de grupo o en su caso algún padre de familia se realiza la atención y siempre y cuando sea valorado y si es conveniente se atiende y si no se le indica que no aplica para el servicio” (DAE1).

La docente de apoyo es el primer contacto que tienen los alumnos con la USAER, ella es quien determina quienes son los alumnos que requieren la atención tras una valoración realizada por ella o por la psicóloga. Los docentes y los padres de familia, son quienes solicitan la atención de aquellos alumnos que presentan características o conductas que a partir de su sentido común y experiencia se encuentran fuera de los parámetros que se consideran como normales, sin embargo en ocasiones esta primera valoración de los docentes o padres de familia suele ser errónea, como se comenta a continuación:

“Ha pasado eso que nos lo canalizan y no pertenecen al servicio, pero de acuerdo al artículo que se modificó este año, ya ahorita los niños que tienen dificultades severas en el aprendizaje, de lenguaje, esos ya nos corresponden, eso ya nos da la oportunidad de... por eso ahora ya nos corresponden, porque ya ahora son niños con barreras para el aprendizaje, cuando antes solo era atención a la discapacidad, ahora pues ya toda la escuela es nuestra, porque ya ahora también se atienden sobre situaciones de violencia, con situaciones así” (DAE1).

Estas canalizaciones a partir del docente o padre de familia, se encuentran vinculados con sus referentes teóricos o empíricos que dependen de condiciones subjetivas y objetivas con respecto a su formación académica, situación socioeconómica, contacto con personas de edades similares que les permiten generar un juicio al respecto y pueden ser equivocados. Es importante notar que dentro de la atención que brinda USAER, así como el tipo de casos que atienden, va más allá de la voluntad de los integrantes del equipo multidisciplinario, debido a que estos criterios se encuentran en constantes cambios con relación a lo que se establece a partir de documentos que se generan fuera del contexto escolar, por ejemplo el que la docente de apoyo menciona que con base a las modificaciones de ciertos artículos, su práctica se modifica de acuerdo a nuevas necesidades que se establecen a partir de ordenamientos jurídicos, internacionales, nacionales y estatales. Por ello conviene que los docentes e

integrantes del equipo de USAER, se encuentren en constante formación y actualización para que las prácticas respondan a lo que se solicita a nivel macro.

Sobre los alumnos que se atienden actualmente, se le realiza una pregunta a la docente para obtener la información, sin embargo no tiene claro el número al realizar un primer conteo:

“Ahorita son veinte, a ver no, veintiséis, no veinticuatro, no si veintitrés, eran veinticinco, veintitrés, si veintitrés” (DAE1).

Esta falta de identificación del número exacto de los alumnos se encuentra relacionado con el flujo constante de alumnos al aula, quienes en algún momento pueden ser parte del servicio y en ocasiones cuando se ha considerado que el alumno se encuentra incluido, dejan de ser parte del mismo.

Al cuestionar a la docente sobre el caso de Juan comenta que mantiene constante contacto con él, sobre todo en la realización de las evaluaciones bimestrales, en donde se le orienta para facilitar el proceso de atención del alumno. Dicha actividad se detalló en el apartado sobre evaluación. La docente no identifica claramente el momento en el que inicio su atención con Juan, sin embargo lo conoce a detalle y describe actitudes con base a su evolución.

“Con Juan tiene apenas un año, no a ver, año y medio” (DAE1).

Es decir la atención con Juan es reciente con relación a que en el momento de la investigación él se encontraba en sexto de primaria, próximo a egresar e iniciar la educación secundaria. Sobre el apoyo que brinda USAER con relación al alumno Juan, comenta lo siguiente:

“Juan, lo apoyo en actividades académicas sobre todo más enfocado a lo que es la comprensión de actividades ya sea comprensión lectora, actividades donde se manejen actividades de normas y límites así como actividades de matemáticas ya que es una de sus dificultades, se brindan tutorías dentro del aula y dentro del aula de apoyo y se apoya en las evaluaciones bimestrales, guiándolo sobre todo en donde presenta dificultades” (DAE1).

Se infiere que el apoyo de USAER es indispensable en la aplicación de los exámenes para Juan, debido a que sin su intervención, el alumno no podría ser evaluado, retoman que Juan tiene la capacidad de responder a los exámenes de carrera correcta, por lo que se identifica nuevamente que no existen afectaciones significativas a nivel cognitivo.

La docente de apoyo realiza el seguimiento de cada uno de los alumnos que son parte del servicio brindado por USAER, dentro de sus actividades encaminadas al proceso de inclusión de Juan menciona las siguientes:

“Se le hacen sugerencias de forma metodológicas para que él lo vaya llevando, no se le dan... a él se, es el un niño que se le hace una PAE, que es un plan de apoyo, para este caso, este tipo de actividades se manejan algo que él requiera más, por ejemplo se le presentan al docente sugerencias cada bimestre de acuerdo a las necesidades que él va teniendo y se va monitoreando o sea se va al aula para ver el avance que él va teniendo”

Se identifica que las intervenciones en el aula con el docente, son únicamente de sugerencias, para que el docente las desarrolle de acuerdo a su práctica cotidiana, otro aspecto que incide en que si se realizan estrategias para mejorar el proceso de inclusión del alumno, a pesar de que el docente de grupo argumenta que no es así.

La docente de apoyo amplía la respuesta con base a la pregunta sobre que sugerencias realiza para los docentes en el siguiente fragmento:

“Por decir de las sugerencias que les hacemos nosotros, o sea que utilice material concreto o que los materiales sean más visuales, si porque él es más visual, bueno en realidad él es como de los dos visual y auditivo, porque él te puede estar escuchando y te pone atención aunque no te esté viendo, pero en algunas actividades si es necesario que tenga ese material visual”

Se menciona la utilización de los términos sobre estilos de aprendizaje, los cuales son plenamente identificados por la docente de apoyo, por lo que ella sugiere de manera directa cuales son los materiales o actividades que le permitan al docente buscar el aprendizaje de Juan dentro de las asignaturas cursadas. Algunas de las intervenciones se llevan a cabo dentro

del aula como lo es el monitoreo de la aplicación de las mismas, como se refiere a continuación.

“Al docente se le da sugerencias y se le monitorea dentro del aula, se entra con él y se le dice a ver que te falta, que sigue... a veces le modificamos a ver vas a hacerlo en la libreta y se lo bajamos si son cantidades muy grandes por ejemplo, para que trabaje lo mismo pero en cantidades pequeñas, con él no porque no alcance el nivel de todos, o sea realmente él no tiene tanta dificultad en eso. Sería de esa forma o los integramos en talleres por ejemplo taller de comprensión lectora, ahorita por ejemplo está en el de conducta que es una de sus prioridades, o el de sexualidad que también es prioridad porque él ahorita tiene mucho eso de que se va que las chicas, ya ves que te quiere abrazar, besar, entonces trabajar toda esa parte de la sexualidad” (DAE1).

USAER implementa también talleres para los alumnos, que van más allá de cuestiones académicas como se menciona trabajan sobre un enfoque integral de atención para los alumnos, como se observa con la implementación del taller de sexualidad un aspecto en el que Juan manifiesta conductas específicas con relación a ello, como besar y abrazar sin su consentimiento a compañeras y maestras.

El servicio es continuo y brinda seguimiento individual a los casos pero con base al personal y el número de alumnos resultó necesario identificar la frecuencia con la que Juan recibe atención, a lo que la docente de apoyo genera un cálculo al respecto.

“Juan al aula de apoyo viene como una o dos, es que mira el monitoreo en aula se da una vez a la semana y al aula puede venir una vez cada quince días para trabajar temas académicos, en eso viene como dos veces al mes, pero ahorita en mayo se viene el taller último de convivencia y el último de sexualidad que son cinco sesiones” (DAE1).

Como conclusión por parte de la docente de apoyo indica que Juan no requiere de un apoyo detallado debido a que no presenta a su consideración necesidades que impidan su aprendizaje a lo que comenta:

“Mira yo con Juan, la dinámica ya ahorita ya está súper integrado, a la mejor la inquietud que está ahorita es lo de la sexualidad que llega y quiere tocarte y llega y te dice ah ah , a ver abraza, hay que manejar esa situación, pero no ha sido de que agrede a sus compañeros” (DAE1).

Esto se refuerza con la percepción que la docente tiene del alumno y la descripción de las actividades en las que participa.

“Juan participa en todas las actividades, de hecho hay veces que nos lo llevamos a eventos de niños con aptitudes sobresalientes, porque él es muy inteligente, entonces podríamos hablar de una doble excepcionalidad pero nunca se le han realizado las pruebas para determinarlo. Él es un niño que le gusta investigar, que le gusta crear, que es muy didáctico, pero en todas las actividades se le incluye tanto en la escuela como en USAER (...) Ah bueno ahí son eventos para niños con aptitudes son como dos veces al año, ya ahí incluye como talleres, viajes, visitas, toda esa cuestión” (DAE1).

En esta afirmación se infiere que el alumno es capaz de participar en todas las actividades que USAER y la institución define para los alumnos, en el entendido de que posee las características cognitivas y disposición individual para participar en ellas. La docente de apoyo destaca habilidades del docente de grupo para la inclusión del alumno y para que se lleve a cabo un trabajo multidisciplinario con el apoyo de la unidad:

“Yo creo que llevar un ritmo a la par de todos, no necesita regresarse el maestro para ver qué es lo que está haciendo y yo creo que eso parte de que el maestro , si realmente si (...) si o sea realmente el maestro se ha, ha habido compromiso del maestro y se ha trabajado a la par para realizar una adecuación metodológica, que el maestro dice sabes que me cuesta trabajo esto , como se lo puedo enseñar, entonces se le dan las sugerencias y se le dan de acuerdo a la PEE para cumplir con sus necesidades” (DAE1).

En este fragmento es evidente que el proceso de inclusión ha sido exitoso, sin embargo aún existen áreas para continuar trabajando, que probablemente ya no se desarrollen en el ciclo escolar actual, pero en su continuación referida por la misma unidad de USAER

en educación secundaria. En donde se contará con el historial del alumno y las estrategias a seguir en su siguiente periodo formativo.

Por otra parte mediante la aplicación de entrevista semiestructurada para la docente de apoyo salieron a relucir temas sobre el rechazo de otros docentes hacia que el servicio de USAER sea parte de la institución, situación que se considera relevante retomar para brindar un panorama más amplio sobre la percepción y aceptación de alumnos con ciertas condiciones, lo que se menciona a partir del siguiente fragmento:

“Más que nada por que mira, pero si la pública te dice, se vienen los exámenes de la olimpiada de conocimiento, ellos se justifican porque salimos bajos porque tenemos 20 de USAER que tienen este problema, entonces nos culpan porque salieron bajos por nuestros niños, cuando a veces no son ellos, es un rezago educativo, porque los niños no están en sexto año en donde se aplica la prueba, hay uno o dos, entonces esos no hacen la diferencia de los veintitantos treintaitantos. Entonces si nos llevamos y hay que ver así, yo nada más deje que hablan y luego les explique, a ver primer año en primer año hay tantos, los demás niños no me corresponden, porque llega el momento en el que dices a ver son mis niños, es mi trabajo, entonces como los defendiendo de esto, ah pues así (...) esa es la situación que a veces esas situaciones son las que te paralizan, porque dicen ah como hay USAER por eso salimos bajos y no es así, no están los 27 en sexto año, es complicada esa situación” (DAE1).

La postura de la docente ante una reunión de consejo técnico escolar que se realiza una vez por mes a nivel general, independiente de la sesión de consejo del equipo USAER, representa de manera clara la postura de los docentes ante los casos de alumnos que presentan diversas condiciones, que a partir del discurso es una actitud de rechazo y justificación sobre los resultados negativos que la institución obtiene en evaluaciones realizadas para medir parámetros entre escuelas de educación primaria, la olimpiada del conocimiento.

La Olimpiada del conocimiento es una evaluación que se realiza en todas las instituciones de educación primaria, enfocada a los grupos de sexto de primaria de escuelas de educación primaria y del tercer nivel de cursos comunitarios del CONAFE, al pasar a la segunda dase se seleccionan a los mejores promedios para ascender a la etapa regional en donde los ganadores son acreedores a la participación a una convivencia cultural que la

Secretaría de Educación Pública organiza durante 3 días (Secretaría de Educación Pública, 2018). Esta evaluación resulta de suma importancia para la adquisición de prestigio sobre otras escuelas, por lo que las instituciones emprenden empeño para obtener resultados favorables, sin embargo a partir de lo comentado por la docente de apoyo, los docentes de la institución analizada atribuyen los resultados negativos a la pertenencia de USAER en su centro, razón que no considera válida de acuerdo al número de alumnos que pertenecen al sexto grado de primaria y que a su vez son parte del servicio impartido por USAER. Debido a que en esta institución únicamente pertenecen dos alumnos en sexto grado.

USAER es indispensable para el proceso de inclusión de Juan, debido a que el establecimiento de intervenciones con base a sus necesidades académicas y psicológicas ha sido pertinente y se han mostrado resultados sobre ello. La participación del docente es fundamental para el proceso porque si no existiera disposición de su parte, las adecuaciones no serían posibles. La Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular permite un acercamiento detallado al alumno y la supervisión de la aplicación de las estrategias sugeridas ha sido de suma importancia para que el alumno pueda actualmente encontrarse dentro del aula y alcanzado llevar a cabo sus actividades escolares a la par de sus compañeros, porque si bien existen aún áreas de oportunidad en el desarrollo académico del alumno, la unidad considera que no requiere de mayor atención. Por lo que se puede determinar que el proceso de inclusión alcanza su objetivo.

j) Interacción con los compañeros de escuela

El establecimiento de relaciones sociales es un proceso inherente al fenómeno educativo y una de las aristas peculiares de los alumnos con Síndrome de Asperger, debido a que de acuerdo a sus características mencionan las investigaciones que las personas carecen de habilidades para relacionarse con otros. Carina y Christopher Gillberg (1989) tras la realización de estudios en Suecia describen los siguientes aspectos de conducta social, este criterio se denomina “Deficiencia social” en el cuál el niño debe tener dos de las siguientes características:

- a) Incapacidad de interactuar con sus iguales
- b) Falta de deseo de interactuar con sus iguales

c) Falta de apreciación de las reglas sociales

d) Comportamiento social emocionalmente inapropiado

Araguz (2013) menciona que los alumnos con Autismo y Síndrome de Asperger presentan dificultades para percibir y expresar emociones. Las habilidades sociales para hacer amigos de los niños con Síndrome de Asperger son menores, en comparación con los niños “normotípicos” durante la edad escolar. Por lo que Aguilera (2013) propone indispensable el desarrollo de actividades que promuevan la interacción social. El alumno Juan presenta todas las características mencionadas, por lo que presenta evidentes dificultades de interacción con sus compañeros como se describe en las siguientes respuestas a la entrevista:

¿Qué haces durante el recreo? “Pues juego y a veces arranco plantas, pocas veces”

¿Qué más haces durante el recreo aparte de arrancar plantas? “Jugar”

¿Con quién juegas? “Yo solo”

¿A qué juegas? “A caminar”

¿Y a leer tus revistas? “Sí” (AE1).

Como ya se ha retomado en apartados anteriores, Juan siempre se encuentra solo durante su estancia en la escuela y las pocas interacciones que se observan por sus compañeros son violentas hacia él. El docente reconoce que el alumno se encuentra apartado del grupo y lo relaciona con que Juan así lo decide por características derivadas de su personalidad, como lo menciona a continuación:

“Él es muy, muy cómo se llama, muy apartado. Como decirte no le gusta socializar (...) No, no le gusta socializar, él si regularmente está solo (...) Otra también nada más que en ocasiones Alex es algo medio especial, como de explicártelo, bueno ya no es tanto pero antes sí. Le gustaba mucho tomar las cosas de sus compañeros sobre todo en cuestión de comida” (DGE1).

Aquí se observa la dificultad para sentir empatía por las emociones de los demás, característica del Síndrome de Asperger, sin embargo el docente atribuye esta situación a la

dificultad para establecer relaciones sociales, debido a que en consecuencia de los actos de los alumnos y el desconocimiento de sus compañeros al respecto, se generan conductas de rechazo hacia él y lo refuerza con el siguiente comentario:

“Pues nada más imagínate, si tú tienes tu torta y de repente él va y te la quita, no nada más era con los niños también con los adultos. Si, si también con los adultos, pero pues todo eso se le fue poco a poco. Aja se le fue quitando debido a que como te decía yo, se le pusieron reglas, porque por lo mismo nadie veía por él, nadie quería atenderlo” (DGE1).

Sin embargo el docente comenta que gracias al establecimiento de reglas, el alumno dejó de tener estas actitudes que impedían la socialización con sus compañeros. Es importante resaltar la edad cronológica de Juan, quién se encuentra iniciando la adolescencia, en donde biológicamente las emociones y la falta de control de impulsos se encuentran presentes en él, aunado a su condición que le dificulta el reconocimiento de normas sociales, ausencia de empatía e impiden el establecimiento de contacto socializado con los otros.

Cuando se le pregunta al docente como es la estancia de Juan en la escuela con relación a los compañeros responde:

“Tranquila, tranquila. Mientras no te metas con él, realmente no se mete contigo. Si tú le haces algo a él pues reacciona. Antes parece que si se dejaba. ¿Antes si se dejaba?” (Pregunta a alumno y responde que sí con un movimiento de cabeza) (DGE1).

Se infiere a partir de esta afirmación que el alumno anteriormente no reaccionaba ante las agresiones pero de acuerdo a las entrevistas y observaciones, actualmente Juan responde si alguien lo molesta con otra agresión.

“(…) pues es que te digo que él no le gusta socializar, mientras tú le des algo, él está contigo. A él no le gusta trabajar en equipo, ni por pareja” (DGE1).

Respetando la decisión del alumno, el docente ha decidido que cuando se trate de trabajos en equipo Juan trabaja solo para evitar generar conflictos.

“No pero ya mejor dejamos que Alex trabaje solito, no pues si de por si hay problemas y luego generar más” (DGE1).

Si bien el docente trata de respetar las decisiones del alumno con respecto a su incomodidad para trabajar en equipo, no incluirlo y dejar que realice las actividades solo, podría resultar como una actitud orientada hacia la exclusión. Por otra parte el permitir que el alumno se desenvuelva en soledad, no permite que el alumno desarrolle mejores procesos de socialización y conveniencia con sus compañeros, lo que sería de utilidad para sus procesos educativos futuros.

Como se ha mencionado el alumno inscrito en sexto de primaria cuenta con 12 años es decir que comienzan en él ciertos cambios relacionados con la pubertad. Durante la pubertad se presentan cambios físicos y psicológicos que marcan la transición de la niñez a la adultez, dentro de estos cambios se presentan notables aumentos en el peso y la altura, así como el contenido muscular, la maduración de los órganos sexuales. Los cambios hormonales comienzan a desarrollar conductas relacionadas con los aspectos sexuales (Kail & Cavanaugh, 2006). Estos procesos son visibles en Juan sobre todo en las conductas que ha presentado durante los recientes meses en donde de manera constante busca besar o tocar a sus compañeros, lo que ha sido identificado por el docente de grupo, la docente de apoyo, la madre y el alumno, como se refiere a continuación:

“Tranquilo, tranquilo le ha dado últimamente por apapachar, no apapachar sino por besar (ríe), tanto a niños, niñas (ríe), o con algunas personas que luego pasan aquí al salón, algunos adultos que luego pasan” (DGE1).

Esta afirmación retoma que durante el momento de la investigación, la principal conducta expresada hacia los compañeros y compañeras, era el intentar besar, abrazar o tocar sin su consentimiento. Sin embargo se observa que el docente lo observa como una conducta inofensiva y graciosa a diferencia de la percepción de la docente de apoyo hacia la misma situación:

“(…) o el de sexualidad que también es prioridad porque él ahorita tiene mucho eso de que se va que las chicas, ya ves que te quiere abrazar, besar, entonces trabajar toda esa parte de la sexualidad” (DAE1).

La docente de grupo reconoce estas actitudes y cuando la autora comenzó la recolección de datos, le brindo indicaciones precisas para evitar ser parte de estas conductas, indicó la forma en la que debía acercarse a Juan para establecer límites y en el primer contacto se acercó para abrazar, sin embargo la docente de grupo le indicó que no era la forma correcta. Dentro de las observaciones realizadas y entrevistas, Juan intentaba besar a la autora, por lo que fue necesario reiterar las indicaciones de la docente de apoyo, evitando romper el rapport que ya se había realizado con él. Este es un ejemplo sin embargo el alumno presenta estas actitudes con sus compañeras y compañeros, lo que dificulta su proceso de socialización con sus pares, al mostrarse evidentemente molestos con estas repetidas situaciones.

La madre identifica que en ocasiones considera que Juan tiene actitudes que producen que resulte agredido, esto a comparación de la situación de su hermano, quien afirma “no se mete en problemas”, esta afirmación no indica que la madre normalice el maltrato, si no que se cuestiona las razones.

“Juan todavía porque esta que quiere abrazar, hacer bromas porque asi es el, yo digo bueno, pero a su hermano que no hace nada. Ahorita estaba en la dirección con él porque le pegan” (ME1).

La docente de apoyo considera esta situación de Juan al besar y abrazar a sus compañeros sin su consentimiento como una actitud que debe mejorarse, por lo que se han implementado talleres de sexualidad en USAER, para darle herramientas para el manejo de sus emociones e impulsos, en donde una vez más se observan claramente las peculiaridades del Síndrome de Asperger al no reconocer los límites y las reglas básicas de convivencia. Es por ello que es necesario que sus compañeros sean parte del proceso para la mejora de la convivencia, por lo que la docente de apoyo ha diseñado talleres de convivencia, que la institución ha requerido para atender a dos grupos, uno de los cuales es el grupo de Juan, debido a que a partir de los comentarios de padres de familia y docentes se percibe un ambiente de hostilidad en el grupo y conductas de acoso escolar.

“Los talleres de sexualidad solamente se les dan a los niños del servicio, pero por ejemplo está el de convivencia, ese esta para su grupo completo y se les da para cuando son los talleres, como cuando es la semana de la discapacidad se integra toda

la escuela, los otros nada más son para nuestros niños con discapacidades o sea conociendo sus intereses” (DAE1).

El contenido del taller de violencia es derivado de programas institucionales a nivel nacional, que orientan la intervención en las aulas con base al contexto que se vive actualmente en el país.

“En el de convivencia, nos apoyamos en el libro creo que es como PANAL, la verdad ahorita no me acuerdo, que es un programa nacional de convivencia escolar, algo así de convivencia escolar, de apoyo a la convivencia escolar, nos estamos basando en ese, se está impartiendo durante todo el ciclo escolar y ahorita ya nada más es en mayo” (DAE1).

Estas prácticas ejemplifican las necesidades del microsistema vinculadas con el exosistema y macrosistema, en donde se definen los temas a los que se orientan los documentos emitidos por Secretaría de Educación Pública o USAER y son traducidos al aula escolar. De igual manera estas prácticas analizadas que requieren de la implementación de talleres para intervención son derivadas del contexto local y de las características de los alumnos que asisten a esta escuela primaria, así lo indica la docente:

“Por ejemplo el de convivencia se hace a petición de la escuela, porque hubo algunos problemas que son niños con algunas situaciones, nos pidieron que se dieran a estos dos grupos. Algunos sí, pero además es más familiar, porque esta es una escuela de concentración que de cubitos que de la raza, que de palmitas, de providencia, es entonces donde las familias presentan disfunciones, entonces por eso se dan y tratar de manejar lo que es la convivencia y ya pues ya” (DAE1).

La docente refiere que acuden a esta institución alumnos provenientes de familias que se encuentran en lo que son consideradas zonas marginales de la ciudad de Pachuca y algunos de Mineral de la Reforma, se mencionó también que durante las observaciones la autora detectó que incluso jugando los alumnos se relacionan entre sí con actitudes violentas. Los alumnos juegan a lo que denominan “correteadas” y se agreden físicamente normalizando estas conductas, a lo que los docentes no comentan indicaciones para mejorar la situación, debido a que durante los recesos no se percibió que existiera supervisión.

Es por ello que los postulados del modelo ecológico de Brofrenbrenner cobran sentido al encontrar las vinculaciones entre el microsistema que se refiere a las relaciones primarias de los actores y su pertenencia al mesosistema y la relación de los mismos con el exosistema que refiere a las condiciones objetivas que no eligen los actores para definir sus características que sociológicamente pueden resultar innegables, porque si bien no son determinantes, cuentan con una influencia para la conducta de cada uno de ellos y condicionan su conducta en espacios determinados, como lo es el espacio escolar.

3. Comunidad

De acuerdo al modelo ecológico de Brofrenbrenner, no es posible estudiar un fenómeno a partir de la particularidad, debido a que se convertiría en una visión fragmentada que no permite un acercamiento real a la problemática estudiada, es por ello que a pesar de que el estudio y el levantamiento de datos parte de la educación formal en donde se encuentra inscrito el alumno, no es posible dejar de lado a los actores y factores que inciden en su comportamiento cotidiano. Por ello es importante resaltar la participación de la comunidad que si bien no incide de de manera directa en el alumno, influye de manera indirecta hacia las prácticas que se dan en el aula y los efectos que producen en su familia son fundamentales para contextualizar la situación de Juan.

La influencia de la comunidad es fundamental en el desarrollo y formación de los seres humanos, por lo que se considera como otro espacio educativo que es corresponsable de la formación integral de los miembros (Barreno, Astudio & Barreno, 2018). A través de ella se perciben influencias sociales inmediatas, se reflejan condicionamientos sociales generales y se determina el desarrollo de los actores (Blanco, 1997).

Por ello contextualizar algunas situaciones que se han presentado con respecto a la comunidad, en donde para el presente documento se retomaran como aquellos actores que se encuentran implicados en el proceso del alumno de manera indirecta se retoman en este apartado.

a) Reacciones ante el Síndrome de Asperger

El contexto en el que el alumno se desenvuelve, implica la interacción con otras personas quienes presentan reacciones ante la peculiaridad del alumno. Estas acciones aunque de manera indirecta generan actitudes de exclusión. La madre comenta que otras madres de familia realizan comentarios despectivos hacia el alumno, lo que le provoca evidente molestia que se identifica a partir de su tono de voz y comportamiento verbal al narrarlo:

“Y pues si aquí más o menos se han concientizado a los niños y ya lo conocen, nada más que hay otra mamá destrampada que dice: ay su niño, el que esta enfermito, le digo, a ver mi hijo no está enfermo, es una condición diferente a sus niños”, pero ya ese maestro ya les explicó. Él tiene una forma distinta de pensar, diferente que ustedes” (ME1).

A partir de diversos comentarios que recibe de otros padres de familia, la madre decide explicarles la condición del alumno y sus peculiaridades sin embargo le resulta complicado, debido a que desconocen que las actitudes que pueden resultar incómodas para otras personas se encuentran derivadas de las características de personalidad vinculadas con el Síndrome de Asperger. Estas situaciones de rechazo las ha percibido también con familiares lejanos de su familia quienes no logran comprender dicha situación y la madre ha preferido mantenerse alejada de los mismos para evitar situaciones problemáticas o que incidan en la autoestima de su hijo:

“Yo tengo más problemas con mis familiares que no entienden que mi hijo es así. Yo luego me canso, ya luego no los visito, porque para mí es cansado estar tras Juan y decirle no agarres ahí. Sabes que prefiero no salir y estar en mi casa. Yo los llevo al parque, al del charro, al de la familia, al cine, pero evito que estén con otras personas porque me lo hacen sentir mal” (ME1).

Sin duda es necesario que Juan desarrolle habilidades para convivir con los otros, sin embargo no es un proceso sencillo debido al desconocimiento y la falta de empatía que otras personas presentan sobre su condición, por lo que se retoma otro fragmento de la entrevista con la madre:

“Luego mi cuñado es muy estricto con ellos y a mí no me gusta que sean así porque es niño. Cuando me dan una queja yo si lo regaño y lo castigo” (ME1).

Juan recibe como lo indica la definición de comunidad, influencia de otros actores que no pertenecen al microsistema, lo que da señales de las situaciones cotidianas a las que habrá de enfrentarse y estas expectativas de comportamiento que se establecen socialmente serán un parámetro que defina si Juan es incluido o no en la comunidad. Sin embargo que la madre elija evitar el contacto con otros refiere a que no permite que se enfrente a las situaciones y de esta manera adquiera las habilidades a partir de ensayo y error sobre su comportamiento, a pesar de que ella indique que expresa consecuencias a partir de la expresión de conductas no aceptadas en el medio social en el que se desenvuelve. Sería recomendable continuar con el contacto cotidiano con personas que no pertenezcan al microsistema, para que Juan pueda desarrollar dichas habilidades que le serán de utilidad a futuro.

La docente de apoyo menciona un comentario que resulta interesante para identificar las actitudes de otros padres de familia hacia Juan:

“Ay no, si es sobre los padres de otros niños, creo que no lo quieren (...) Yo nunca lo he visto pero por comentarios de otros docentes o de la mamá, creo que si existe un rechazo, entonces a mí no me ha tocado esa situación porque afortunadamente Juan no ha llegado a tantos límites que no afecta esto” (DAE1).

La docente no cuenta con la información de manera directa sobre el rechazo de otros padres, pero así lo infiere a partir lo que otros compañeros docentes le han comentado y las quejas que frecuentemente realiza la madre sobre el rechazo de otros padres de familia hacia la presencia de Juan en el aula del sexto grado de educación primaria. Esta arista únicamente se evaluó a partir de los comentarios realizados por los informantes, sin embargo resultaría fundamental para mejorar el trabajo la entrevista a otros padres para poder realizar un acercamiento a su percepción sobre la inclusión de alumnos como Juan y la convivencia con sus hijos.

Otro de los aspectos que se ha elegido para retomar en este apartado es la visión que la docente de apoyo manifestó sobre la inclusión de los alumnos con alguna condición en

otros espacios escolares, debido a que la madre refiere que en caso de que no se le brinde la atención esperada en la escuela secundaria dentro de la institución que han elegido en donde existe la atención de USAER, considera la posibilidad de inscribirlo en una escuela particular en donde se maneja un sistema de integración, es decir que cuentan con un servicio de aula especial para que los alumnos con discapacidad o alguna condición sean atendidos de manera segregada, modelo que a partir de los ordenamientos jurídicos desde el macrosistema y exosistema es considerado obsoleto, a ello la docente de apoyo comenta:

“El problema con las escuelas particulares, es que ellas no quieren batallar con nuestros niños y deja más eso que a veces por la carga académica, por el manejo de tantos niños, la escuela no tiene ese compromiso, aunque tú les des todo, ya no. O sea aunque tú le des todo, empiezan los conflictos con los padres de familia, con los compañeros de clase, porque no están acostumbrados a eso. O sea a mi jamás me dijeron que tenía que atender a un niño así, o sea si llegase a pasar algo, que por decir no quiere que se tropiece, nadie se hace responsable de él” (DAE1).

En este fragmento la docente de apoyo hace referencia a que en una escuela particular existe mayor rechazo por los padres de familia, debido a que no se encuentran relacionados con temáticas sobre alumnos que presentan alguna condición que difiere de los parámetros socialmente considerados como normales.

Si bien existen campañas sobre concientización sobre el autismo y el establecimiento del 18 de febrero como día internacional del Síndrome de Asperger en donde se realizan actividades a nivel mundial sobre hacer extensa la visibilidad de la condición, a partir de incluir en la televisión mensajes al respecto, iluminar los edificios representativos en todo el mundo de color azul y la utilización de moños azules en las personas que se encuentran inmersas en la situación, no ha sido suficiente para generar una actitud de respeto a la diversidad por parte de la comunidad. Es entonces que las actitudes de rechazo son conductas que no contribuyen al proceso de inclusión para las personas con Síndrome de Asperger, no únicamente en el escenario escolar, si no en la inclusión en otros entornos en los que las personas se desenvuelven.

4. Atención externa

Para el proceso de inclusión de Juan, han incidido otros factores y actores que se encuentran fuera del contexto escolar, en donde ha recibido orientaciones y atención sobre su condición. Estos se refieren a el establecimiento del diagnóstico, a los profesionales por lo que ha recibido atención de manera particular y a las instituciones a las que ha acudido.

Una atención integral requiere de un sistema de acciones de intervención que influyen en la personalidad del alumno, por lo que la atención educativa no es el único factor que debe ser analizado, es necesario realizar un proceso de diagnóstico, caracterización que permitan la dirección del proceso educativo, dentro de dichas situaciones como ya se ha mencionado, es relevante la orientación y educación familiar (Borges, 2009). Por lo que la atención fuera del contexto escolar es fundamental.

En el apartado sobre primeros antecedentes sobre la condición del alumno, la madre refiere que Juan presentó actitudes que consideró fuera de la normalidad con respecto a otros niños de la misma edad, cuando tenía dos años, por lo que comenzó a identificar que requería de otro tipo de atención. Una de estas situaciones identificadas estaba relacionada con el lenguaje, debido a que Juan expresaba únicamente palabras sueltas para indicar sus necesidades. La madre de Juan asume que lleva a cabo conductas de sobreprotección derivadas de la diferencia que percibió durante los primeros años además de lo que considera un pronto embarazo de su segundo hijo. Comenta también que Juan asistió a guardería durante un lapso corto y poco tiempo después comenzó a realizar las evaluaciones para encontrar una respuesta a su inquietud sobre los rasgos que notaba en él:

“A los dos años yo pedí apoyo en el infantil, a los dos años, pero nunca me dijeron que tenía, le hicieron eso cuando lo meten a la tomografía, porque él se me cayó cuando él tenía un año, entonces yo lo llevé porque todavía trabajaba, tenía yo seguro y le hicieron una tomografía. Ahí me dijeron que no tenía nada, que si me decían que mi hijo estaba mal que no les creyera, me dijo el neurólogo del seguro. Pero a los dos años yo lo vi diferente y lo empezaron a tratar en el infantil, antes estaba allá en Salazar, pero que cree que le hicieron, es que mi ale se me caía, seguido” (ME1).

Este fragmento que menciona la madre indica que sometió a su hijo a evaluaciones con relación a una caída y un golpe en la cabeza, en diversas ocasiones la madre comenta que repetidamente se caía por lo que acudía a consultas médicas con regularidad para descartar algún problema. A partir de los documentos revisados los diagnósticos son posibles a partir de la edad escolar, sin embargo se pueden observar conductas que resultan distintas a las de los considerados normo típicos desde los dos años. La madre no se quedaba convencida con el argumento de los médicos debido a que percibía características distintas en la conducta de su hijo. Años más tarde le indican la realización de una tomografía y a los tres años elige consultar a una especialista en psicología para buscar una respuesta científica a lo que ella de manera empírica percibía:

“En el infantil una doctora me decía que no le hiciera la tomografía y otra me decía que si (...) entonces él dio la orden para que se la hicieran. Le hicieron la tomografía y el electro todo eso le hicieron a mi hijo, pero nunca me dijeron que tenía mi hijo. Hasta los tres años fue cuando me desesperé y lo llevé con una psicóloga en el palmar y ella me dijo que lo llevara al neurólogo y que ya no lo llevara al infantil. Lo lleve con otro que esta acá, es neurólogo infantil, el luego luego me dio todos los resultados y me dijo mire cuando le hicieron la esta tomografía, cuando se parte el cerebro, mi Juan tiene diferente el lado izquierdo que el derecho y esa es una característica de los niños asperger” (ME1).

Es entonces cuando se establece el diagnóstico médico para Juan, cuando al asistir al neurólogo y tras la realización de diversas pruebas, se le comunica a la madre que presenta Síndrome de Asperger, por lo que recibe indicaciones precisas sobre lo que debe realizar a partir de este momento:

“Me dijeron que tenía que ir a terapia, Juan estuvo tres años en terapia ocupacional, del CRIT de allá, estuvo con la de comunicación, la doctora me lo dio de alta y con la psicóloga de allá del CRIT y estuvo con la de lenguaje. La de comunicación me lo dio de alta, porque dijo oye bien y habla bien. Ya no lo terminé, ya no lo lleve más porque mi Juan lloraba mucho con ella, para él es un tormento ir a terapia de lenguaje. Luego me decía que quería ir de

nuevo pero le dije: hijo ya no podemos ir ahí porque ya perdimos el lugar (ME1).

Juan ha estado inscrito en el Centro de Rehabilitación e inclusión infantil Teletón Hidalgo, en donde desde hace unos años se imparte atención hacia condiciones relacionadas con el autismo. Durante su estancia en dicho centro recibió terapia ocupacional, de lenguaje y comunicación, debido a que la madre refiere que Juan se comunicaba únicamente por la emisión de palabras sueltas, sin lograr generar frases para comunicarse. Actualmente se expresa utilizando la mayoría de ocasiones frases completas y coherentes. Cuando se expresa sobre temas que le resultan de interés, amplía sus comentarios de manera significativa, aquí un ejemplo:

“Oye sabes qué pasará cuando ya no existan los seres humanos (...) Bueno todos los, todos los de petróleo también explotarían, pero no tan rápido pero después ya no se harán las cosas que hacen los humanos hacen que crezcan más rápido y bueno eee todos los países están cubiertos de pura vegetación y todas las carreteras también estarán cubiertas por pura vegetación y eee eeee algunos niños como te digo el arco norte, ya no estarán contaminados” (AE1).

Por lo que a partir de las terapias de lenguaje ha sido capaz de establecer mejores formas de comunicarse y expresar sus necesidades e intereses. Es entonces que se identifica que la atención fuera del contexto escolar sobre lenguaje y comunicación ha alcanzado sus objetivos en el tratamiento de Juan, esta situación permite un mejor proceso de inclusión en el aula escolar y favorece su interacción con otros actores, tanto del medio escolar como familiar. Sin duda que Juan presentara aún dificultades para comunicarse, generaría mayor responsabilidad sobre el plan de trabajo que establece el docente de grupo y USAER.

Más adelante la madre identifica un centro especializado para la atención del autismo y del Síndrome de Asperger, denominado “Centros de terapias Yasko”:

Después lo llevé a yasko ¿si conoce yasko?, allá en el centro, con la otra psicóloga (...) el problema en la asociación fue lo económico, me cobraban 270 pesos la sesión y aparte los pasajes, pues la verdad ya me afectó, ya no pude” (ME1).

La madre hace referencia a que se sentía bien y observaba resultados en Juan a partir de que asistían a la asociación Yasko, esta asociación está conformada por un grupo de especialistas en la atención al Síndrome de Asperger, sin embargo el costo de las sesiones superaba las posibilidades económicas de la familia para continuar el tratamiento. Sin embargo el alumno asiste de manera regular a la atención de psicología y neurología en donde recibe tratamiento médico para mejorar su proceso de atención. El docente refiere que desconoce el proceso que se lleva a cabo a partir de las consultas con especialistas externos al contexto escolar, lo que menciona a continuación:

“Si lo llevan, sobre todo cuando hay momentos en los que entra Juan, pues no precisamente en crisis pero que requieren de una cierta atención (...) Bueno yo me refiero cuando , no digamos crisis de que venga aquí y se porta mal, si no cuando es requerido por si este, como decirte porque sus papás saben que ya es tiempo o sus papás ya saben que es tiempo de llevarlo (...) Pero también déjame decirte que esta medicado (...) nada más que cuando si le dan su medicina en ocasiones y se me queda medio dormido, entrando a lazos de la tarde pero dejo que repose para mí es mejor que él esté tranquilo porque si no en ese momento hoy ya está molesto y en lugar de que saques provecho de todo lo contrario. ” (DGE1).

El docente refiere que el medicamento que recibe Juan por parte del neurólogo le provoca sueño, por lo que deja que duerma un momento dentro de la clase para obtener mejores resultados en su aprendizaje. Sin embargo el docente no conoce de manera directa cuales son los efectos del medicamento, debido a que no existe una vinculación entre la escuela y los especialistas que atienden a Juan, este proceso facilitaría el proceso de inclusión del alumno. Sería recomendable que existiera la emisión de documentos por parte de los especialistas que generaran recomendaciones para su trato o atención en el aula.

Es así como se presentan los principales resultados sobre las interrelaciones entre los factores y actores implicados en el proceso de inclusión del Síndrome de Asperger, en donde a partir del discurso se realiza un análisis detallado de la situación vivida por el alumno al cursar su educación primaria. Por ello en el siguiente apartado se redactan las conclusiones a las que se llegaron a partir de la realización de este trabajo, así como recomendaciones para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En este apartado se redactan las conclusiones generales de la investigación, para ello se ha revisado nuevamente la construcción del documento completo para desarrollar las percepciones y análisis a partir de cada uno de los apartados. Se establece el siguiente orden para la redacción de las conclusiones:

- Sobre los ordenamientos jurídicos
- Acerca del estado del conocimiento
- Antecedentes históricos y concepción actual del paradigma de inclusión
- Sobre el Síndrome de Asperger
- Acercamiento de la investigación desde las Ciencias de la Educación y el Modelo Ecológico de Brofrenbrenner
- Sobre la propuesta metodológica
- Acerca de la participación de la familia
- Aspectos relacionados con la educación formal
- Interacciones con la comunidad
- Principales conclusiones relacionadas con la atención externa

Esto se establece para un mejor entendimiento del desarrollo de las conclusiones a partir de los principales hallazgos dentro de la investigación.

a) **Sobre los ordenamientos jurídicos**

Para comenzar se retoma el análisis sobre los ordenamientos jurídicos que se seleccionaron, en donde a partir del reconocimiento de los documentos internacionales, nacionales y estatales, se identifica que como derecho humano a la educación de todas las personas, es necesario que los alumnos con diversas condiciones se encuentren dentro de las aulas regulares y no en grupos segregados como se manejaba bajo el paradigma de la

integración. La conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994), representa un parteaguas a nivel internacional para la atención a los alumnos con diversas características, si bien es un inicio que se planteó en 1994, a manera de retrospectiva se han logrado avances significativos pero dentro de las prácticas cotidianas dentro del contexto escolar, aún existen áreas de oportunidad en la actualidad, que requieren ser subsanadas por los centros educativos. Múltiples documentos refieren la importancia de la atención a la diversidad, partiendo del entendido de que todas las personas poseen características únicas e irrepetibles, por lo que los procesos de enseñanza no pueden ser generalizados.

En México el paradigma de la inclusión se encuentra presente a partir de los ordenamientos jurídicos, como la Constitución Mexicana a partir de las últimas reformas, se identifica claramente que a partir del último sexenio se comienza a utilizar la palabra “inclusión” en el Plan Nacional de Desarrollo, que si bien no se cuentan con los suficientes programas que atiendan a dichas necesidades, se ha comenzado con una mejor actitud desde las instituciones para la atención a dichos alumnos. El paradigma de la inclusión ya se buscaba desde sexenios anteriores, en muchos de los documentos orientadores de la práctica se seguía utilizando la palabra integración, lo que alude al desconocimiento de las personas que emitían dichos documentos.

Las intenciones del gobierno Mexicano y de las escuelas para incluir a los alumnos con discapacidad o que presentan alguna condición, no son derivadas del azar, si no de cumplir con los parámetros que se establecen a nivel internacional, esto refiere directamente al exosistema de donde parten estas orientaciones. Es decir que cada país debe dar respuesta a las necesidades que se establecen bajo los acuerdos internacionales y es por ello que se establecen modificaciones en los documentos rectores sobre educación en México. Es una arista que no se debe perder de vista para ir más allá de calificar con juicio de valor las prácticas que se llevan a cabo debido a que son resultado de estos postulados.

Por lo tanto estas situaciones son evidentes con relación a las prácticas que se observan a partir del caso estudiado, el paradigma de la inclusión educativa es una de las exigencias que orienta las prácticas en la escuela, la presencia de USAER y las estrategias generadas para que el alumno obtenga una estancia satisfactoria dentro de la educación básica. Se

observa esta vinculación a partir de los programas que propone USAER, la aceptación del alumno en ella y los requerimientos básicos de atención que se llevan a cabo dentro del plantel.

b) Acerca del estado del conocimiento

Dentro de las investigaciones elegidas para la construcción del estado del conocimiento se infieren diversos aspectos de importancia los cuales se describen a continuación. Para comenzar es necesario destacar que varias de las investigaciones utilizan aún la palabra integración pero en la descripción de las prácticas orientan su búsqueda hacia generar procesos de inclusión, otros documentos argumentan alcanzar el objetivo de la inclusión pero al definir las características situaciones es evidente que se refieren a un paso previo a la inclusión que es la integración, paradigma que actualmente es considerado obsoleto. Esto es un signo de preocupación debido a que las personas que generan investigación sobre la temática deben contar con pleno conocimiento de los términos para llevarlos a la práctica, a partir de lo cual se infiere que aún es necesario continuar realizando investigaciones sobre el tema para generar conciencia y difusión del conocimiento.

Mediante la recolección de información y la vinculación con el marco teórico elegido, se observan las situaciones que generan Hasta este momento se identifican que los actores implicados mencionados en las entrevistas y observados durante el trabajo de campo son: madre, padre, hermano, tía, docente, docente de apoyo, equipo de USAER, compañeros de clase, padres de familia, neurólogo.

Los factores que se han encontrado son: estilo de crianza, situación socioeconómica, vinculación con la escuela, evaluación, acoso escolar, estrategias en el aula, formación docente, experiencia docente sobre atención a necesidades educativas especiales, concepción sobre inclusión, diagnóstico, atención multidisciplinaria, reacciones de la comunidad ante el Síndrome de Asperger, conocimiento sobre la condición de los actores implicados, medicación.

Para este corte, se identifica como fundamental la participación de los padres en conjunto con las actividades escolares, así como la presencia de agentes especializados en la temática que asesoren al docente en el aula a partir de las adecuaciones curriculares y

modificación conductual. El caso de la familia de Juan presenta gran compromiso y preocupación por parte de sus padres, sin embargo se observan conductas de sobre protección, lo cual impide el fortalecimiento de la toma de decisiones y la autonomía. En esta situación la escuela puede incidir como mecanismo regulador de las conductas promovidas en casa, al observar con mayor objetividad la situación de crianza y generar sugerencias a los padres de familia.

Otro de los aspectos importantes en este análisis, es la diferencia conceptual sobre la inclusión educativa que posee el docente, lo cual lleva a prácticas que no corresponden a lo que se busca con esta orientación teórica. La cuál esta derivada también de la formación docente de manera formal, no formal e informal. Si bien la formación académica del docente puede contener o carecer de elementos para la atención de estos alumnos, es necesario recurrir a la investigación para responder a las nuevas tendencias en educación, por los alumnos con esta condición son una realidad en el aula y por derecho constitucional es necesario que reciban educación de calidad y de acuerdo a sus necesidades específicas. Es entonces responsabilidad individual del docente contribuir a la formación del alumno, a partir de la creación de estrategias y la práctica reflexiva.

Se define en las investigaciones revisadas la importancia que posee el docente en los procesos de inclusión, debido a que a partir de sus prácticas y percepción de la condición permiten o dificultan la estancia y el aprendizaje del alumno en las aulas regulares. Por ejemplo, el cambio de paradigma sobre que los alumnos con discapacidad eran anteriormente parte de la atención de los servicios de educación especial, generan en los docentes en ocasiones una percepción errónea de que los alumnos no “deberían” ser parte de las aulas regulares, muchas veces orientados por la falta de conocimiento sobre los nuevos ordenamientos jurídicos y la falta de capacitación para la atención de estos alumnos.

Otro de los aspectos relevantes a partir de los documentos revisados se refiere a la importancia de la participación de la familia en los procesos de inclusión en el aula de los alumnos con Síndrome de Asperger, al destacar que como primer contacto con los procesos de socialización pueden ser un factor importante para generar resultados positivos a partir de las prácticas en la escuela.

Es indispensable la contextualización de las peculiaridades de las personas con Síndrome de Asperger, debido a que esta condición determina patrones de comportamiento específicos que requieren de especial atención para realizar intervenciones pertinentes, como la dificultad para establecer relaciones sociales. Si bien cada alumno con Síndrome de Asperger es un caso único, presentan conductas que a partir de las investigaciones resultarían más sencillas de identificar.

Las investigaciones sobre alumnos con Síndrome de Asperger en los diferentes niveles educativos, permiten una visión que identifica las características de cada espacio educativo, en donde los procesos de socialización, los procesos cognitivos, la estructura del plan de estudios entre otros factores, definen prácticas de inclusión específicas atendiendo a la edad cronológica de los alumnos. La mayoría de las investigaciones se realizan dentro de la educación básica pero han dejado de lado al informante más importante: el alumno, quien más allá de ser un sujeto pasivo, es un actor de su propio entorno que modifica y predetermina las interacciones en el contexto.

c) Antecedentes históricos y concepción actual del paradigma de inclusión

La historia permite identificar los ensayos, errores y aciertos que han definido las premisas de la práctica actual, por ello estudiar a detalle los antecedentes sobre la atención a la diferencia permite un acercamiento objetivo al fenómeno estudiado, al analizar y obtener los referentes que permiten explicar la situación actual. Contemplar que la atención a la diferencia no es una “moda”, sino una necesidad que ha sido resultado de los procesos de exclusión que se dieron en décadas anteriores.

Socialmente se ha estructurado como símbolo de valor y apreciación de los otros, el cumplir con lo definido para la convivencia, así como la utilidad de las personas para generar ingresos al considerar esto como un valor ineludible en la sociedad capitalista, sin embargo en siglos anteriores al que vivimos actualmente se consideraba que las personas con alguna diferencia con base a la normalidad de la mayoría de los sujetos que pertenecían a la comunidad, resultaba una carga que con respecto a la funcionalidad y practicidad de los procesos que se establecían consideraban una mejor opción segregarlos, actualmente se intenta incluir a las personas con discapacidad sin embargo a partir del sentido común social

aún son vistos con lastima o menosprecio, a pesar de que se ha buscado su integración laboral para ser considerados como sujetos productivos aunado a la interpretación de que esto resulta un símbolo de funcionalidad y éxito. Incluso el plan nacional de desarrollo menciona que es necesario que todas las personas contribuyan al desarrollo económico del país, independiente de la condición de las personas, sin embargo es necesario cuestionarse las condiciones objetivas detrás de estas situaciones, debido a que son pocos los lugares que ofrecen ofertas de empleo enfocadas a la diversidad y cuando así lo son, no cumplen siempre con salarios dignos.

d) Sobre el Síndrome de Asperger

Como se mencionó en el apartado sobre Síndrome de Asperger, existen casos documentados sobre la condición desde hace años, sin embargo no se había clasificado como tal hasta que es propuesto por Wing (1993). El que no existiera un nombre particular sobre esta condición no quiere decir que no se presentaran casos, si no que no se había investigado lo suficiente para considerarlo como una situación con características particulares.

Esto sirve de reflexión para determinar que probablemente existan otras condiciones de las que aún no contamos con referentes para clasificarlas, el proceso se orienta a partir de las necesidades de la población de definir y colocar un nombre, sin embargo más allá de la existencia o modificaciones recientes en su denominación, es necesario retomar los aspectos clínicos únicamente para atender a sus necesidades y no para colocarles a las personas una etiqueta despectiva con relación a sus diferencias, resulta indispensable tratar a las personas con Síndrome de Asperger como tal, como seres humanos que inciden en su propio entorno y que no son únicamente resultado de lo que otras personas hacen para ellos. Es importante considerar actitudes que promuevan la aceptación de la diferencia y centrarse en las fortalezas de la condición para contribuir a eliminar conductas de discriminación.

e) Acercamiento de la investigación desde las Ciencias de la Educación y el Modelo Ecológico de Brofrenbrenner

La formación académica de la autora a través del estudio de la especialidad en docencia y la maestría en Ciencias de la educación, así como la formación inicial como licenciada en

psicología, permitió un acercamiento integral al objeto de estudio, al dar voz a los actores y factores implicados en el proceso de inclusión, no centrándose únicamente desde las prácticas en el aula, que si bien dentro del análisis presentan un mayor énfasis, se contemplaron otras aristas que inciden en el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger.

Las ciencias de la educación permitieron el desarrollo de esta investigación para contribuir al análisis de la problemática desde la psicología, la educación y la sociología, por lo que el análisis se encuentra permeado de estos enfoques que resultan fundamentales para no fragmentar el fenómeno. El modelo ecológico de Brofrenbrenner resultó la opción ideal para llevar a cabo el análisis, al considerar y establecer las categorías analíticas desde esta teoría y permitir una visión objetiva de la práctica en el contexto educativo. Tras la revisión de diversas teorías que se han utilizado para investigar los procesos de inclusión educativa, fue una decisión pertinente y con los resultados esperados sobre la percepción integral de la situación.

f) Sobre la propuesta metodológica

La propuesta metodológica planteada a partir del enfoque cualitativo, mediante el estudio de caso, con la orientación del paradigma hermenéutico se encuentra íntimamente relacionada a partir del modelo ecológico de Brofrenbrenner, que si bien inicialmente se planteó el análisis de dos casos tipo para distinguir las características de la escuela pública y la escuela privada, cobró su propia peculiaridad mediante el análisis de los resultados que al centrarse únicamente en la escuela pública permitió un mejor acercamiento y detalle de los resultados encontrados.

Los instrumentos utilizados, la entrevista y la observación fue fundamental para determinar las interacciones entre las estructuras que propone el modelo ecológico, utilizado en diversos documentos sobre la temática elegida. El acercamiento al campo permitió el levantamiento de datos sobre cada uno de los actores principales en el proceso de inclusión que permitieron corroborar las versiones entre cada uno de ellos, lo que produce mayor fiabilidad de la información analizada.

La vinculación entre el trabajo de campo, los instrumentos y el manejo de la información permite la visión integral del fenómeno educativo que no versa únicamente

sobre el docente y el alumno, como se considera regularmente en las investigaciones realizadas, debido a que con un enfoque parcializado no se permite observar las condiciones objetivas y subjetivas que orientan la situación real analizada. Se destaca de este documento la participación activa del alumno, debido a que no se encontraron otras investigaciones en donde el alumno de educación primaria fuera uno de los informantes, se desconocen los motivos por los cuales no se retoma de manera común la integración de la experiencia del alumno sobre su propia realidad. El que otros documentos no contemplen la relevancia de la percepción del alumno es también una conducta de exclusión en donde no se considera importante la opinión del actor principal del estudio, es por ello que se decidió incluirlo como informante, que si bien sus respuestas sobre lo cuestionado fueron breves, brindan una importante participación para el análisis del fenómeno.

g) Acerca de la participación de la familia

La familia de Juan asume conductas que impiden la autonomía del alumno, a partir de lo observado y las referencias que brindan otros informantes, por lo que se considera que es fundamental el papel que los familiares asumen frente a la condición, debido a que sus prácticas determinan la conducta y los procesos de socialización del alumno. Los padres de Juan buscan constantemente el bienestar del alumno sin embargo en ocasiones presentan conductas de sobreprotección y no permiten que Juan establezca escenarios en los que pueda practicar la toma de decisiones por sí mismo.

Juan cuenta con el apoyo de sus padres y el reconocimiento de las peculiaridades del Síndrome de Asperger, por lo que su participación ha obtenido resultados exitosos con base al proceso de inclusión, por ejemplo el vínculo que generaron para la atención de USAER marcó un parteaguas en su proceso de aprendizaje.

Es indispensable el trabajo en conjunto familia – escuela, para generar mejores resultados. La escuela observa el comportamiento del alumno con base a datos empíricos de la realidad social, en donde se puede identificar el avance de los alumnos con base al comportamiento de otros compañeros de su edad, que faciliten el proceso de inclusión. En el ámbito familiar y escolar es necesario generar un proceso de autorreflexión y modificarlo en caso de ser necesario.

Se recomienda que los padres de alumnos con Síndrome de Asperger promuevan la autonomía de sus hijos en diferentes escenarios, que permitan la convivencia de los alumnos con base a sus propias decisiones pero estableciendo límites claros, así como fomentar la realización de mayores actividades que lo orienten hacia la vida futura.

h) Aspectos relacionados con la educación formal

El tema principal sobre el que versa la investigación se encuentra centrado en la educación formal, en este caso dentro de la educación primaria pública, por enfocarse en la identificación del proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger.

Se identifica a partir del levantamiento de datos que los factores y actores implicados determinan el proceso de inclusión, cada uno a partir de sus referentes empíricos y teóricos asumen una postura para dar respuesta a las necesidades del alumno, es por ello que se concluye que el proceso corresponde a los parámetros establecidos para considerarse como inclusión, debido a que participa en todas las actividades del centro escolar y su aprendizaje no requiere de mayores especificaciones como en otras condiciones. Sin embargo aún quedan aristas por trabajar para lograr el proceso completamente, debido a que aún se presentan situaciones de segregación por parte de los compañeros. A partir de lo redactado se identifica que los compañeros presentan situaciones de acoso escolar, lo que sería necesario modificar para considerar un proceso exitoso.

Los factores y actores se interrelacionan para explicar la situación del proceso de inclusión del alumno, algunos de ellos están dados de manera determinada, sin opción a ser modificados, como por ejemplo la situación socioeconómica de la familia y la escuela. Mirar al proceso como un conjunto de elementos que construyen la realidad, permite un mejor acercamiento al entendimiento de la situación. Cada uno de los participantes contribuye de manera activa para lograr que el alumno sea incluido como uno más de los estudiantes inscritos en la escuela.

Se considera que el proceso de inclusión contaría con mejores elementos para su definición en este caso, si el alumno hubiera contado con el apoyo de USAER y de un docente que presentara interés hacia él, desde su ingreso a la escuela primaria, por ello el tiempo referido al cronosistema cobra vital importancia para analizar estos resultados. Sin duda la

participación de USAER es fundamental para la definición de estrategias encaminadas a la inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger.

Para la realización de un proceso de inclusión exitoso es necesaria la colaboración de todos los participantes, quienes deben contar con la información necesaria sobre la condición del Síndrome de Asperger para reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad. Resulta fundamental la capacitación para todos los actores del escenario educativo tanto los vinculados directamente como los relacionados de manera indirecta para lograr mejores resultados. El establecimiento de talleres para la convivencia y apreciación de la diversidad son puntos necesarios para la inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger.

i) Interacciones con la comunidad

La comunidad vinculada con el mesosistema y el exosistema que define el modelo ecológico de Brofrenbrenner, funge como un conjunto de actores que se relacionan de manera indirecta dentro del proceso de inclusión pero que regularmente presentan conductas de exclusión hacia el alumno, sin embargo no se contó con la suficiente información para determinar una visión más cercana a la realidad.

Es necesaria la implementación de estrategias que vinculen a la comunidad con la generación de conciencia hacia la aceptación a la diversidad para mejorar el proceso de inclusión del alumno. Se recomienda que las escuelas que cuenten con un alumno con Síndrome de Asperger diseñen planes para la mejora de la convivencia, debido a que los padres de familia de otros alumnos representarían un factor importante para la mejora de la conducta de sus hijos con relación a la aceptación de los alumnos con esta condición.

j) Principales conclusiones relacionadas con la atención externa

La atención externa que ha recibido el alumno a partir de la gestión pertinente de sus padres representa un factor de suma importancia para el proceso de inclusión educativa del alumno con Síndrome de Asperger, sin embargo es necesario que los especialistas como la psicóloga y el neurólogo generen estrategias de vinculación con la escuela para obtener mejores resultados.

El establecimiento del diagnóstico temprano juega un papel muy importante para el establecimiento de un plan de intervención pertinente para los alumnos, por lo que los padres representan la responsabilidad de buscar las opciones para obtenerlo, sin embargo la escuela independientemente de si es pública o privada, requiere contar con especialistas para emitir diagnósticos en el tiempo que permitan las adecuaciones necesarias para su atención dentro y fuera del contexto escolar.

La atención externa se muestra directamente relacionada con las condiciones socioeconómicas de la familia del alumno, por lo que sería positivo que el gobierno generara mayores opciones de atención a estos alumnos de manera gratuita, para que las condiciones económicas no determinen el acceso a ellas. Si bien existen instituciones que pueden apoyar en este sentido, la cobertura de los servicios se enfocan principalmente en las edades tempranas, dejando de lado el seguimiento aunado al crecimiento de las personas con Síndrome de Asperger.

Recomendaciones

A partir de la conclusión de este trabajo se pueden considerar aspectos que pueden mejorar investigaciones futuras sobre la temática, por ello se describen a continuación, lo que se concluye como recomendaciones hacia las personas que se encuentran relacionadas con la atención al Síndrome de Asperger, así como aquellos investigadores sobre la temática.

Es necesario generar conciencia en la sociedad sobre la importancia del respeto a la diversidad, para ello es fundamental la continuación de investigaciones sobre la temática pero también generar estrategias de difusión del conocimiento, no únicamente en escenarios académicos, si no trasladarlos a escenarios de la práctica cotidiana que permitan a los actores implicados mejorar su práctica en el aula cuando se enfrenten a situaciones similares, también para contribuir al conocimiento de los padres de familia y alumnos quienes representan la esfera de primer contacto del alumno con la sociedad.

Se recomienda realizar investigaciones sobre los procesos de inclusión en instituciones educativas que no cuenten con el servicio de USAER, para identificar de qué

manera los docentes solucionan la presencia de alumnos con Síndrome de Asperger, sin el apoyo de especialistas en el tema, situación que resulta común debido a que son pocas las escuelas que cuentan con el servicio.

Se sugiere para investigaciones futuras la integración de dos casos para establecer un análisis comparativo entre la escuela privada y la escuela pública, siguiendo la lógica de la participación de actores de los diferentes sistemas que propone el modelo ecológico de Brofrenbrenner.

El acercamiento a la comunidad se vio limitado dentro de este estudio, por lo que se recomienda la integración de entrevistas sobre los padres de familia de los compañeros de clase del alumno con Síndrome de Asperger.

También resultaría conveniente la realización de entrevistas a los compañeros, quienes podrán abonar aspectos relevantes sobre el proceso de inclusión a partir de su perspectiva.

Es así que se concluye esta tesis, al reconocer que el fenómeno educativo de la inclusión de los alumnos con Síndrome de Asperger es resultado de los actores y factores principales que rodean al alumno. Es evidente que ciertos actores cobran mayor importancia debido a la realización de acciones que promueven la inclusión, así como la existencia de actores y factores que aunque de manera indirecta y en algunos casos sin el conocimiento completo de la situación influyen en el proceso, por lo que la utilización del modelo ecológico de Brofrenbrenner cobra vida al brindar las condiciones teóricas que permiten un acercamiento integral al hecho educativo.

La tesis con la integración de cada uno de sus elementos, brinda un panorama completo y un acercamiento objetivo al proceso de inclusión, es necesario continuar realizando investigaciones tomando en cuenta las limitaciones que ya se mencionaron en el trabajo para así generar cambios en las prácticas cotidianas de atención para los alumnos con Síndrome de Asperger que se encuentran en las aulas de educación primaria en nuestro país.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Argentina: Laborde
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea ediciones
- Alonso, J. F. T., & Gómez, J. A. C. (1983). El paradigma ecológico en la investigación didáctica. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (1), 337-352.
- Álvarez, J. & Jurgenson. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador.
- American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders TR*. Barcelona, España: Masson
- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, 15, 39-53. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1683/1597>
- Ardoino, J. (1993). El Análisis Multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, 3(87), 1-5. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista87_S1A1ES.pdf
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. México: editorial medica panamericana.
- Atwood, T. (2009). *Una guía para padres y profesionales*. España: Paidós.
- Barrero, Z., Astudillo, A. & Barreno, M. (2018). Hacia una estrategia de intervención en la comunidad: referentes teóricos metodológicos. *Revista Conrado*, 14 (62), 258-265. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/715/746>

- Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 15 (2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Berger, K. (2006). *Psicología del Desarrollo, infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Bertoni, A., Poggi, M. & Teobaldo, M. (1995). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Argentina: Kapelusz
- Blanco, A. (1997). *Introducción a la sociología de la educación*. Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Blanco, R. (2008). Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Borges, S. (2009). *Hacia una pedagogía para la atención integral a las personas con necesidades educativas especiales*. Cuba: Educación Cubana
- Borsotti, C. (2009). *Teoría de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Madrid: Mino y Dávila.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama: Barcelona.
- Brito, I. (2012). *Estrategia de inclusión para un escolar diagnosticado con Síndrome de Asperger*. (Tesis inédita de maestría) Universidad de Ciencias Pedagógicas Cienfuegos.
- Brofenbrenner, U. (1987). Entrevista a Urie Brofenbrenner. *Estudios de psicología*, 27-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65964>
- Brofenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Editorial Planeta.

- Brofenbrenner, U. (2002). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. Editorial Planeta.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.
- Cabrera, M. & Medina, A. (2017). El docente de aula regular y la atención a niños que presentan Síndrome de Asperger.
- Cañedo, G. (2002). Necesidades educativas especiales y familia: necesidades de formación de la familia cubana y pautas de capacitación para atender a las necesidades educativas especiales de sus hijos. (Tesis inédita de maestría) Universidad de Ciencias Pedagógicas, Cienfuegos.
- Castejón, J. , González, C., Gilar, R. & Miñano, P. (2010). Psicología de la educación. España: Editorial Club Universitario.
- Cererorls, R. (2010). *Descubrir el Asperger*. Recuperado de <http://www.psicodiagnosis.es/downloads/asperger-espa.pdf>
- Cerón, A. (2016). Réplica a El desafío de las políticas educativas de subjetividad de Juan Carlos Tedesco. Una propuesta de integración de los procesos de subjetivación. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (2) pp 44-46
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014). Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.html>
- Cordero, E. (2009). “Los principios y reglas que estructuran el ordenamiento jurídico chileno”, *Iuts et Praxis*, 2 (15), Chile, Scielo, 11-49
- Delgado, G. (2009). El papel de la familia en la estimulación del lenguaje y la correcta pronunciación de sus hijos. (Tesis inédita de maestría) Universidad de Ciencias Pedagógicas “ Conrado Benítez García”.
- Filomeno, A. (2011). El síndrome de Asperger ¿O de Surajeva - Asperger? . *Revista Neuro Psiquiatra* , 270-273.
- Findlay, D., Castaño, A., Bernal, T. & Quintero, J. Enfoques de intervención fonoaudiológica en las universidades del suroccidente colombiano. *Revista Areté*, (14)1, 65-81,

Recuperado de <http://iberorevistas.metabiblioteca.org/index.php/arete/article/view/709/619>

Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información psicológica* (94), pp. 14. 35. Recuperado de <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/236/190>

García, O. (2013). Concepción de los docentes y contratados didácticos durante la enseñanza de las matemáticas en primer y segundo grado de primaria. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1896.pdf>

Geller, L. (2009). Making Inclusion Work for Students with Asperger Syndrome. *Autism Spectrum News*. 1 (4).

Gifre, M., & Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. © Contextos educativos. *Revista de educación*, 2012, núm. 15, p. 79-92. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8515>

Giménez, G. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales. Problemática de la relación entre estructura y “agency”. *Cultura y representaciones sociales* (1) 1 .

Gómez, I. (2006). El entorno familiar y comunitario del niño con autismo. *Varona*, 43 , pp. 45-50. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=360635563011>

Grinell, R. (1997). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Estados Unidos: EE Peacock Publishers.

Guzmán, O. & Caballero, T. (2012). La definición de factores sociales en el marco de las investigaciones actuales. *Santiago* (128), recuperado de <http://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/164/159>

Hager, P. (1998). Lifelong learning and the contributyion of informal learning. *International handbook of lifelong learning*. London: Kluwer.

- Hernández, R. , Fernandez, C. , & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. Ciudad de México, México: Mcgrawhill.
- Honeth, A. (1990/2009). “Interaccionismo simbólico” pp. 112-154, en Giddens, A. Turner, J. & otros. La teoría social hoy. Madrid: Alianza Universidad
- Kail,R. & Cavanaugh, J. (2006).Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital. México: Cengage learning.
- Kelly, W. Psicología de la educación. (1982). Madrid: Ediciones Morata
- Lara, R. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. Revista ibero-americana, 51 (4), recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3054Lara.pdf>
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2014). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de
- Ley General de Educación. (2013). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/portadas/517-reforma-educativa/marco-normativo/1605-ley-general-de-educacion>
- Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista. (2015). Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de
- Ley General para la Inclusión de Personas con discapacidad. (2011). Cámara de de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Legislativo/discapacidad/3ley_general_inclusion_PCD_30-05011.pdf
- M, M. (2012). La inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas en la Ciudad de México. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Manchester, UNESCO. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf

- Malde, I. (2017). Definición e implicaciones del concepto de familia en el contexto de la globalización. <http://separacion-parental/queeslafamilia.html>
- Márquez, B. (2010). El conocimiento que poseen los maestros sobre el comportamiento del estudiante con autismo. Obtenido de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion_especial_2010/BMarquez_122010.pdf
- Marchesi, A. Escuelas inclusivas pp. 21 -67. En Marchesi, A. , Coll, C., Palacios, J., (2009). Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. España: Alianza Editorial.
- Mardones, J, M. & Ursúa, N. (1988). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica. Fontarama, 18 ° Edición. Pp. 9-34
- Martínez, M. (2015). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. Paradigma, 23(1), 9-30. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3049>
- Massani, J. (2009). Metodología para el diagnóstico psicopedagógico de niños y niñas con autismo, un estudio de caso en la provincia de Cienfuegos. (Tesis inédita de doctorado). Centro de Estudios de Didáctica y Desarrollo de la Educación Superior. Universidad de Cienfuegos, Cuba.
- Massani, J., García, J. & Hernández, E. (2015). La evaluación psicopedagógica de niños (as) con trastornos del espectro autista, mediante el perfil psicoeducativo. Revista Universidad y Sociedad, 7 (3). Pp. 145-151. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Massani, J., & Márquez, G. M. (2016). La superación de los profesionales de la educación para la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Revista Conrado , 12 (52). pp.48-53. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Mendoza, B. & Maldonado, V. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. Redalyc. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/104/10450491003/index.html>

- Mesa, A. (2010). La preparación a las familias de los niños y niñas de tres a cuatro años del programa “Educa a tu hijo”, con manifestaciones inadecuadas de agresividad. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Conrado Benítez García”
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, L. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. España: Graó.
- Moreira, T. (2002). Intervención junto a la familia del alumno con dificultad de aprendizaje favoreciendo su crecimiento escolar y social. (Tesis inédita de maestría). Universidad Estadual de Ceará.
- Nordenflycht, M. (2018). Formación continua de educadores: nuevos desafíos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/fp/cuad3a01.htm>
- Odom, S. & Kaiser, A. (1997). *Prevention and early intervention during early childhood: theoretical and empirical bases for practice*. Estados Unidos : MacLean.
- Oliva, E. & Villa, V. (2013) Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia y Jurisprudencia*, 10 (1). Pp. 11-20.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca*. Madrid: Fareso.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Paula, I., & Artigas, J. (2011). Asperger 70 años después de Hans Asperger y Leo Kanner. Obtenido de <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/16534/16374>
- Peña, P., Villavicencio, L., Palacios, M., & Mora, J. (2015). Maternidad adolescente y estilo de crianza actual. *Acción pedagógica* (24) pp 62-72, recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/42131/1/otras01.pdf>
- Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2014). Recuperado de <http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca.html>

- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. Recuperado de <http://rei.iteso.mx/handle/11117/252>
- Ramachandran, V., & Lindsay, O. (2006). Broken mirrors. A theory of autism. *Scientific American*, 62-69. Obtenido de http://cbc.ucsd.edu/pdf/brokenmirrors_asd.pdf
- Real Academia de la Lengua Española (2018). Autonomía. Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=4TsdIBo>
- Rodríguez, Y. (2013). Estrategia de superación profesional dirigida a los docentes de Secundaria Básica para la atención educativa a los alumnos sordos (as) con implante coclear. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Cienfuegos, Carlos Rafael Rodríguez.
- Sandín, B. (2013). DSM-V: ¿Cambio de paradigma en la clasificación de los trastornos mentales?. *Revista de psicopatología y psicología clínica, volumen 18(3)*, páginas 255-286. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/12925/11972>
- Sautu, R. , Boniolo, P. , Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schmitt, R., & Santos, B. (2014). Modelo Ecológico del Abandono Estudiantil en la Educación Superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *CLABES, III. Anais*. Recuperado de http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.
- Secretaría de Educación Pública (2006). “*Programa para el fortalecimiento de la educación especial e integración educativa*”. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010) Memorias y actualidad en la educación especial en México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención. Recuperado de <http://educacionespecial.sep.gob.mx/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (2011). USAER, orientaciones para la intervención educativa de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular. Recuperado de http://ripei.org/work/documentos/usaer_orientaciones.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo 592. Obtenido de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/11Acuerdo_592.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Modelo Educativo 2016*. México: MAG edición en impresos y digitales S.C.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Acoso escolar. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/acoso-escolar?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (2018). Concurso “Olimpiada del conocimiento infantil”. Recuperado de http://sep.hidalgo.gob.mx/content/convocatorias/olimpiada_conocimiento/convocatoria_conocimiento2018.pdf
- Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (2018). Educación Especial. Recuperado de http://www.hgo.sep.gob.mx/content/acerca/basica/dirg_educacion_basica/educacion_especial.html
- Solomon, A. (2014). *Lejos del árbol*. España: Debate.
- Sonsoles, F. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (24), Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España : Ediciones Morata.

- Stanbock, S., & Stanbock, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Suárez, M. (2000). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular*. Universidad de Los Andes (ULA). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17010>
- Torrecilla, J. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. UNESCO. Chile: andros impresores.
- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., & Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 159-173. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art9_htm.html
- Tougher, J. Inside inclusión: asperger's and teaching. *Journal of Student Engagement: Education matters*. 2 (1). Pp.17-25.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Chile: Andros Lida. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2018). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Fundación UNAM. Recuperado de <http://www.fundacionunam.org.mx/salud/autismo-y-sindrome-de-asperger/>
- Vallejo, J. (2011). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. Barcelona: Elsevier masson.
- Vera, O. & Vera, F. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista cuerpo médico* (1) pp. 41-45 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4262712.pdf>
- Verdugo, M. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. España: Universidad de Salamanca.

- Vides, B. R. (2007). "Hola soy Jairo". Historias de vida de la emigración colombiana en España. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 17(1), 141-161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65417107>
- Von Wright, G. H. (1987). "Dos tradiciones", en Explicación y comprensión. Ciudad de México, México: Alianza editorial.
- Zúñiga, M. (2007). Análisis de la propuesta de atención para alumnos sobresalientes en el estado de Hidalgo (Tesis inédita de doctorado), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Hidalgo.
- Zúñiga, M. (2010). Relevancia de la sensibilidad pedagógica ante la diversidad educativa. Congreso Iberoamericano de Educación, metas 2021. http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCI%20INCLUSIVA/RLE2370_Zuniga.pdf

Anexos

Anexo 1

Guion de entrevista para alumno



Guía de entrevista para la investigación “Procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger desde las prácticas educativas”.

Entrevista para alumno con Síndrome de Asperger

1. ¿Cuál es tu nombre completo?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Cuándo es tu cumpleaños?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
5. ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela?
6. ¿Qué es lo que más te gusta de tu salón de clases?
7. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu salón de clases?
8. ¿Cuál es tu materia favorita?
9. ¿Qué materia no te gusta?
10. ¿Qué haces durante el recreo?
11. ¿Qué es lo que más te gusta de tus compañeros?
12. ¿Qué es lo que no te gusta de tus compañeros?
13. ¿Quiénes son tus amigos?
14. ¿Qué es lo que más te gusta de tu maestro?
15. ¿Qué es lo que no te gusta de tu maestro?
16. Cuando vienes a USAER, ¿Qué haces?
17. ¿Te gusta venir a USAER? ¿Por qué?
18. ¿Qué es lo que más te gusta de tu mamá?
19. ¿Quién te ayuda con tu tarea?

Anexo 2

Guion de entrevista para madre



Guía de entrevista para la investigación “Procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger desde las prácticas educativas”.

Entrevista para madre de alumno con Síndrome de Asperger.

1. ¿Cuántos hijos tiene?
2. ¿Qué número de hijo es ____?
3. ¿Qué edad tiene _____?
4. ¿Cómo define a _____?
5. ¿Cuáles considera que son las fortalezas de _____?
6. ¿Cuáles considera que son las debilidades de _____?
7. ¿Qué signos o conductas le hicieron pensar que debía buscar apoyo?
8. ¿Cuál fue su diagnóstico al buscar apoyo?
9. ¿Quién realizó ese diagnóstico? ¿Cuenta con el diagnóstico por escrito?
10. ¿Cómo fue su proceso de diagnóstico?
11. Actualmente ¿de qué forma es atendido?
12. ¿Recibe algún tipo de medicamento? ¿Cuál? ¿De qué forma le ha ayudado?
13. ¿Desde hace cuánto tiempo asiste _____ a esta escuela?

Anexo 3

Guion de entrevista para docente



Guía de entrevista para la investigación “Procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger desde las prácticas educativas”.

Entrevista para docente de grupo

1. ¿Dónde se formó como docente?
2. Durante su experiencia profesional. ¿Qué diplomados ha realizado?
3. ¿Ha realizado otros cursos que quisiera mencionar?
4. ¿Cómo eligió dedicarse a la docencia?
5. ¿Cuándo empezó a ejercer la docencia?
6. ¿En qué escuelas ha trabajado?
7. ¿Cuánto tiempo tiene en esta escuela?
8. ¿Siempre atiende este grado escolar?
9. ¿Cómo se designa el grado escolar?
10. ¿En su experiencia profesional cuantos alumnos con necesidades educativas especiales ha atendido?
11. ¿Cómo ha sido su experiencia con estos alumnos?
12. ¿Qué retos ha encontrado en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales?
13. ¿Cómo los ha enfrentado?
14. ¿Qué estrategias ha tenido que implementar en el aula para atender a estos alumnos?
¿Qué cambios?
15. Durante la formación como maestro, ¿curso materias sobre educación especial?
16. ¿Ha recibido cursos sobre educación especial?
17. ¿Qué nombres de esos cursos recuerda?
18. ¿En dónde los estudio? ¿Recuerda quién impartió esos cursos?
19. ¿Ha tenido que investigar acerca de cómo atender a estos alumnos?
20. ¿Qué ha investigado?
21. ¿Desde hace cuánto tiempo trabaja con _____?
22. ¿Qué representó para usted el recibir a _____?

23. ¿Cómo se llevan a cabo las actividades escolares diarias?
24. ¿Existe un plan de trabajo específico para ____?
25. ¿Es necesario utilizar materiales específicos para trabajar con?
26. ¿Cómo fue su llegada al grupo?
27. ¿Cómo se sintió cuando _____ fue parte del grupo?
28. ¿Cómo se siente ahora al respecto?
29. ¿Considera usted pertinente que el alumno pertenezca al aula regular?
30. ¿Cómo se comporta _____ en el aula?
31. ¿Cuáles son las fortalezas de _____ en el salón de clases?
32. ¿Cuáles son las debilidades que usted percibe en _____?
33. ¿Qué acciones ha realizado para la inclusión de _____?
34. ¿Cómo es la relación de _____ con el grupo?
35. ¿Cómo ha notado que los compañeros?
36. ¿De qué forma apoyan los padres a _____?
37. ¿Qué recomendaciones le han hecho los padres para el trabajo en el aula con _____?
38. ¿De qué manera lo apoya USAER?
39. ¿Qué recomendaciones le han hecho?
40. ¿Cuenta _____ con el apoyo de un especialista fuera de la escuela?
41. ¿En qué consiste ese apoyo? ¿Qué recomendaciones ha realizado para el trabajo en el aula con _____?
42. ¿Cómo recibió la escuela a ____?
43. En este momento ¿Cómo es la estancia de _____ en la escuela?
44. ¿De qué forma los directivos se han involucrado en la inclusión de _____?
45. ¿Existe apoyo por parte de instituciones como la secretaría de educación pública? ¿En qué consiste? ¿Le ha sido de utilidad?

Anexo 4

Guion de entrevista para docente de apoyo



Guía de entrevista para la investigación “Procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger desde las prácticas educativas”.

Entrevista para docente de apoyo

1. ¿Dónde se formó como Licenciada en educación especial?
2. ¿Por qué eligió esta carrera?
3. ¿En qué año egreso de la licenciatura?
4. Durante su experiencia profesional. ¿Qué diplomados o cursos ha realizado?
5. ¿Quién imparte esos cursos?
6. ¿Algún otro curso que quisiera mencionar?
7. ¿En su experiencia cuales son los alumnos que ha atendido?
8. ¿Qué características han tenido?
9. ¿Qué retos le ofrece atender a estos alumnos? ¿Cómo los ha enfrentado?
10. ¿Cuáles son las actividades que realiza USAER?
11. ¿Por cuantas personas está conformada esta unidad y cuáles son sus perfiles profesionales?
12. ¿Cómo llegaron a brindar atención en esta escuela?
13. ¿Cuál es el proceso para que un alumno sea atendido por ustedes?
14. Actualmente ¿cuántos niños atienden?
15. ¿Desde hace cuánto tiempo trabaja con _____?
16. ¿Cómo apoya usted a _____?
17. ¿Cómo apoya usted a los maestros que trabajan con _____?
18. ¿Existe algún programa de trabajo específico para _____?
19. ¿Han existido situaciones complicadas? ¿Cómo se solucionó?
20. ¿En qué actividades participa? ¿En qué actividades no participa?
21. ¿Considera usted pertinente que el alumno pertenezca al aula regular? ¿Por qué?
22. ¿Cómo se comporta _____ en el aula?
23. ¿Cuáles son las fortalezas de _____ en el salón de clases?
24. ¿Cuáles son las debilidades que usted percibe en _____?

25. ¿Qué acciones ha realizado para la inclusión de _____?
26. ¿Cuáles han sido los avances que se han logrado con _____?
27. ¿Cuáles son los retrocesos?
28. ¿Sus compañeros como lo perciben y tratan?
29. ¿De qué forma apoyan los padres a _____?
30. ¿Qué recomendaciones han hecho los padres para el trabajo en el aula con _____?
31. ¿Cuenta _____ con el apoyo de un especialista fuera de la escuela?
32. ¿En qué consiste ese apoyo? ¿Qué recomendaciones ha realizado para el trabajo en el aula con _____?
33. ¿Cómo recibió la escuela a _____?
34. En este momento ¿Cómo es la estancia de _____ en la escuela?
35. ¿De qué forma los directivos se han involucrado en la inclusión de _____?

Índice de figuras

Figura 1. Origen de las investigaciones consultadas.

Figura 2. Origen de las investigaciones consultadas.

Figura 3. Vinculación de los elementos a analizar.

Figura 4. Propuesta metodológica.

Figura 5. Propuesta inicial de actores.

Figura 6. Actores entrevistados.

Figura 7. Realización de entrevistas.

Figura 8. Características de la aplicación.

Figura 9. Claves de identificación de actores.

Figura 10. Actores y factores implicados en el proceso de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger.