



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Rompiendo barreras: Estudio de caso de la trayectoria de un
estudiante con Síndrome de Asperger en educación media
superior**

**Tesis presentada para obtener el grado de
Maestría en Educación Superior**

Presenta:

José Luis Avelino Martínez

Director de tesis:

Dra. Karla M. Villaseñor Palma

Comité tutorial

Dr. Carlos Enrique Silva Ríos

Dr. José Gabriel Montes Sosa

Noviembre 2022

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 4 |
| Planteamiento del problema..... | 6 |
| Pregunta de investigación..... | 7 |
| Objetivo General..... | 7 |
| Justificación..... | 7 |
| Capítulo 1: Marco Contextual..... | 9 |
| 1.1.1 La educación inclusiva a nivel internacional..... | 9 |
| 1.1.2 Panorama de la educación inclusiva desde la mirada de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos..... | 9 |
| 1.1.3 Declaración de Salamanca..... | 12 |
| 1.1.4 Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos..... | 14 |
| 1.2.1 Marco Nacional..... | 16 |
| 1.2.2 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos..... | 16 |
| 1.2.3 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad..... | 17 |
| 1.2.4 Ley General de Educación..... | 21 |
| 1.3.1 Contexto Estatal..... | 23 |
| 1.3.2 Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla..... | 23 |
| 1.3.3 Ley de Educación del Estado de Puebla..... | 25 |
| 1.3.4 Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla..... | 27 |
| 1.4.1 Contexto institucional..... | 29 |
| Bachillerato Privado..... | 29 |
| Capítulo II Marco Teórico..... | 32 |
| 2.1.1 Inclusión educativa..... | 32 |
| 2.1.2 Inclusión educativa en México..... | 38 |
| 2.1.2.1 Breve descripción del Sistema Educativo Mexicano..... | 43 |
| 2.2.1 Barreras para el Aprendizaje y la Participación..... | 44 |
| 2.3.1 Trayectoria académica..... | 49 |
| 2.4.1 Síndrome de Asperger..... | 53 |
| Capítulo III Metodología..... | 60 |
| Introducción..... | 60 |
| 3.1.1 Enfoque metodológico..... | 61 |
| 3.1.2 Diseño de la investigación..... | 62 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.2 Participantes | 63 |
| 3.1.2Técnicas de recolección de información | 63 |
| Capítulo IV | 64 |
| Análisis e interpretación de los datos | 64 |
| 4.1.1 Convivencia con los docentes | 66 |
| 4.1.2 Apoyos recibidos por parte de los docentes | 67 |
| 4.1.3 Ambiente escolar: convivencia con los compañeros de clase..... | 69 |
| 4.1.4 Estrategias y actividades..... | 73 |
| 4.1.5 Rasgos característicos del estudiante con Síndrome de Asperger | 75 |
| 4.1.6 Materias educativas con las que el estudiante con SA presenta problemas..... | 79 |
| 4.1.7 Problemas técnicos durante la pandemia..... | 80 |
| 4.1.8 Inclusión Educativa..... | 82 |
| 4.1.9 Propuestas para mejorar la inclusión en la institución educativa | 86 |
| Capítulo V | 88 |
| Conclusiones | 88 |
| Limitaciones..... | 94 |
| Propuestas | 95 |
| Referencias..... | 97 |
| Anexos | 107 |

Introducción

La educación inclusiva en México ha tenido un desenvolvimiento lento y casi nulo debido a la concepción de *integración* que ha prevalecido en lugar de la noción de inclusión educativa. A partir de la *Declaración de Educación Para Todos* en 1990, la integración ha sido la palabra rectora que se ha aplicado a todos aquellos estudiantes que eran y son excluidos de los sistemas educativos regulares debido a que en la mayoría de las instituciones educativas se ha establecido un proceso de integración más que uno de inclusión (García, 2013). Esto ha generado que los estudiantes con diversidad funcional tengan situaciones de conflicto al querer acceder a las aulas regulares. A continuación, hablaré con más detalle de la diferencia entre integración e inclusión.

La integración es el acceso que se da a la educación formal a los estudiantes que presentan alguna diversidad funcional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990), pero sin estrategias, herramientas, recursos o planes de apoyo que puedan promover su acceso al currículo formal. Esta carencia ha conllevado a que muchos estudiantes con diversidad funcional no continúen con su educación regular y opten por la deserción escolar en el nivel medio superior (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2016). Por otra parte, la inclusión educativa busca que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a las aulas regulares sin importar su sexo, condición política, económica y social (Echeita, 2011), brindando los apoyos necesarios para su incorporación y éxito en los sistemas educativos desde el inicio hasta su culminación.

Así, la educación inclusiva debe tener una mirada abarcadora donde todos los involucrados en el proceso educativo como docentes, compañeros y compañeras de la

comunidad escolar, así como administrativos y familiares desarrollen las mejoras pertinentes para poder incluir al alumnado que ha sufrido de exclusión y discriminación (Echeita, 2011) y que de esta forma se pueda pasar de una integración a una inclusión.

En el caso específico de México, la educación media superior y superior son los niveles que presentan más complejidad al momento de hablar de inclusión educativa (García, 2018), debido a que la diversidad funcional del alumnado puede ser física, cognitiva, sensorial, etc., lo cual dificulta su inclusión en las aulas regulares. Si ya de por sí los procesos de inclusión toman su tiempo, así como medidas de acción para el alumnado que presenta alguna diversidad visible, habría ahora que imaginar lo que esto significa para los que la diversidad funcional no es evidente en un primer momento como en el caso del Síndrome de Asperger. De acuerdo con Vulchanova (2015), solo expertos pueden identificar cuando algún estudiante presenta esta condición. En la mayoría de los casos, se incluye en el Espectro Autista, lo que conlleva a un diagnóstico erróneo y por ende el despliegue de apoyos para su inclusión, así como a la falta de información sobre cómo trabajar con los estudiantes que padecen de este síndrome.

Los estudiantes con Síndrome de Asperger tienden a tener un rendimiento superior en ciertas áreas como las ciencias o las matemáticas (Asociación Americana de Psiquiatría , 2014) e incluso en alguna lengua extranjera (Vulchanova, 2015), lo que de acuerdo con Echeita (2011) representaría un cambio de visión y valores en las políticas públicas educativas, donde el profesorado y los sistemas educativos presten más atención a potencializar sus habilidades y diversidad, en lugar de solo segregarlos por su condición. En consecuencia, en esta investigación tomé en cuenta los elementos, estrategias y acciones que

fomentaron la inclusión educativa de un estudiante con Síndrome de Asperger en el nivel medio superior.

La inclusión es un proceso de larga duración y arduo que se va construyendo a través de los años. Las sociedades del mundo tienen la obligación de generar espacios inclusivos donde todos seamos vistos con respeto, sin distinción alguna y con igualdad de oportunidades.

Planteamiento del problema

Esta investigación se llevó a cabo en la Colonia Patrimonio al Sur de la Ciudad de Puebla, donde por diversos factores políticos, económicos y sociales, los estudiantes con diversidad funcional son objeto de exclusión, lo que provoca una baja asistencia escolar, muchas veces por la falta de recursos económicos y por la concepción que la gente tiene de la diversidad funcional.

Esta problemática se presenta en un bachillerato privado del sistema de bachilleratos generales del Estado de Puebla perteneciente a la corde 016, en el cual no existe un plan de apoyo/acción para ayudar a la población con diversidad funcional a ser incluida y no solo integrada. A pesar de esta situación, un estudiante pudo cursar los grados escolares hasta su egreso. Este alumno es el primero en la institución educativa con un diagnóstico con Síndrome de Asperger emitido por diversos especialistas en el campo. La problemática tiene que ver con la respuesta, elementos y acciones que tanto la institución como los maestros dieron a este estudiante para que su trayectoria fuera cordial e inclusiva, a pesar de no contar con un sistema que permitiera que estudiantes con diversidad funcional se incorporaran a sus aulas escolares.

En este sentido, en esta investigación describí la trayectoria académica del estudiante en cuestión, así como los elementos, estrategias y acciones que favorecieron su inclusión educativa desde la perspectiva del estudiante mismo, su mamá y uno de sus docentes. De acuerdo con García (2018), el número de personas con alguna diversidad funcional que accede a la educación media superior está en aumento. Esto significa que las instituciones educativas deben estar preparadas para atender a esta población y asegurar su inclusión.

Pregunta de investigación

¿Cómo ha sido la trayectoria académica de un estudiante con Síndrome de Asperger que actualmente cursa la educación media superior y cuáles elementos de esa trayectoria favorecieron su inclusión educativa?

Objetivo General

- Describir la trayectoria académica de un estudiante con Síndrome de Asperger en el nivel medio superior e identificar los elementos que favorecieron su inclusión educativa.

Justificación

La inclusión dentro del ámbito educativo ha sido vista como un punto medular en el contexto escolar mexicano, ya que son más los procesos de integración y exclusión que los de inclusión. El sistema educativo mexicano busca proveer una educación de calidad para todos los estudiantes, sin distinción alguna, en los diversos niveles de educación pública y privada del país que abarcan la educación básica, la educación media superior y la educación superior (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2017). Sin embargo, la visión antes mencionada ha tenido problemas en su implementación tanto en escuelas

públicas y privadas de nuestro país, debido a que los procesos de inclusión en realidad son procesos de integración. Muchas instituciones no cuentan con marcos de acción para atender a la población estudiantil con diversidad funcional y mucho menos con estrategias o herramientas que ayuden a su inclusión. Gran parte de la inclusión que se genera en nuestro país se da más en el ámbito privado que en el público, donde el destino de los recursos no es del todo claro.

En México, 1 de cada 115 niños tiene Síndrome de Asperger de acuerdo con las estimaciones que ha hecho la asociación Asperger México A.C. (Asperger México, 2018). Con esto quiero decir que el sistema educativo mexicano debe estar preparado para atender a toda la población con este tipo de diversidad ya que cada vez se hace más presente en las aulas regulares mexicanas. Es decir, el nivel medio superior debe tener una visión más inclusiva debido a que, por cuestiones económicas, no todo el alumnado tiene acceso a una educación privada con especialistas en temas como Síndrome de Asperger o incluso a un psicólogo.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018, p.1), “580, 289 niños, niñas y jóvenes entre los 5 y los 17 años de edad” presentan alguna diversidad funcional, y la población entre 15 y 17 años tiene un mayor riesgo de abandono (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2016). Esto se debe a la falta de acciones inclusivas en los diversos niveles educativos y más en los niveles medio superior y superior.

Por lo que podemos observar, en nuestro país, el sistema educativo estatal y el nacional tendrán que hacer esfuerzos conjuntos para garantizar el acceso a todos los estudiantes a las aulas, así como el despliegue de las ayudas necesarias para su inclusión total

al sistema educativo regular. Todos niveles deben fomentar la inclusión educativa para permitir el libre tránsito, permanencia e inclusión de todos los estudiantes que presentan alguna diversidad funcional.

Capítulo 1: Marco Contextual

1.1.1 La educación inclusiva a nivel internacional

La educación inclusiva ha estado inmersa en diversos contextos internacionales, nacionales y estatales. A continuación, describiré la importancia de fomentar la inclusión educativa en todos los ámbitos educativos desde la mirada de los diversos organismos internacionales, así como la visión de una educación para *todos* derivada de las declaraciones más relevantes para esta investigación. Estas declaraciones internacionales y/o marcos de acción tienen como objetivo la educación para todos sin distinción alguna, así como la inclusión de todas las personas en las aulas regulares.

Los marcos normativos están ordenados según el año en que fueron propuestos, por lo que comenzaré con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990, luego con la Declaración de Salamanca en 1994 y concluyo con la Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos en el año 2015. Esto hace posible visualizar cómo se han ido agregando y reformando componentes como artículos y fracciones que han sido de ayuda para proponer mejores acciones que ayuden a la inclusión de todas las personas y más de las personas con diversidad funcional.

1.1.2 Panorama de la educación inclusiva desde la mirada de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos

La educación inclusiva ha visto sus avances más sobresalientes a finales del siglo XXI, como respuesta a todos los estudiantes y jóvenes que presentan alguna diversidad funcional y que, por esta condición, han sufrido y sufren constantes formas de exclusión en todos los ámbitos sociales. Es aquí donde diferentes organizaciones a nivel mundial han establecido declaraciones y marcos de acción de los cuales sobresale la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* que tuvo lugar en la ciudad de Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. En esta declaración, participaron la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial (UNESCO, 1990). En esta declaración participaron 1500 personas, los delegados de 155 estados, y diversos especialistas en temas educativos de diferentes partes del mundo.

Este encuentro marcaría un nuevo rumbo para la educación inclusiva a nivel mundial. Sus primeros artículos hacen referencia a la importancia de la equidad en la educación. Independiente de las condiciones de segregación y exclusión, todos los niños, niñas, jóvenes y adultos tienen el derecho a acceder a la educación en todos sus niveles, lo cual ayuda a promover la atención de las necesidades educativas básicas que estos estudiantes puedan presentar. El énfasis está en la equidad que debe existir en el ámbito educativo (UNESCO, 1990). Esto implicaría que diversos países, entre ellos México, tendrían que adoptar una postura con respecto a la inclusión de estudiantes con diversidad funcional.

El artículo 1 hace hincapié en las necesidades básicas que un alumno puede tener en el ámbito educativo, así como las herramientas necesarias que los docentes y personal académico deben desplegar para su acceso a la educación regular y básica, para que los

estudiantes desarrollen habilidades básicas como la escritura, la lectura y la expresión oral (UNESCO, 1990). Estas habilidades son el foco de la educación básica que en nuestro país comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, aunque gradualmente se van afinando en los demás niveles como el medio superior. Cabe reiterar que en este último nivel las herramientas y estrategias para apoyar a estos estudiantes suelen ser incorrectos o insuficientes, provocando en muchos casos la deserción o inasistencia de los estudiantes.

El artículo 2 de esta declaración hace un llamado a tener una visión holística de la inclusión educativa. La idea es generar una perspectiva general más allá de los recursos e infraestructura en las escuelas, para fomentar la equidad y el bien común en los ambientes de aprendizajes (UNESCO, 1990). La exclusión no solo es padecida por los estudiantes con diversidad funcional, sino también por aquellas personas que viven en condiciones deplorables debido a su nivel socioeconómico, credo y, a veces, por situaciones de guerra.

En el artículo 3, una de las prioridades en temas de inclusión es garantizar el acceso a la educación y a la calidad educativa de todos los niños, niñas y jóvenes de la educación básica (UNESCO, 1990), que por cuestiones de diversidad funcional no son aceptados en las aulas regulares y que incluso cuando son aceptados, no se les garantiza una educación de calidad. En la fracción 4 de este artículo, resalta la necesidad de erradicar las desigualdades que existen en el ámbito educativo, así como la discriminación que está presente en el ámbito económico, político y social (UNESCO, 1990). Desafortunadamente, los estudiantes están supeditados a condiciones externas relacionadas con factores económicos, migratorios, políticos y de credo, a las que se suma la diversidad funcional cuando la presentan sea por causas congénitas o por algún accidente en el hogar o cualquier otro contexto.

En general, la equidad de la educación es de suma importancia para mejorar las condiciones de todas las personas que no son tratadas ni vistas como parte de la sociedad. Ser diferente puede facilitar la injusticia, la discriminación y, en muchos casos violencia tanto física como psicológica. Tácitamente, las sociedades se arrellanan en la tranquilidad y certidumbre que parece proporcionar la ausencia de diferencia, lo que comúnmente se conoce como normalidad. Pero, ¿qué es ser normal? ¿Quién decide quién es normal? El acceso a la educación es un derecho universal que en muchas ocasiones no se respeta debido a situaciones discriminatorias y excluyentes, que sin duda deben de cambiar y no solo con una integración, sino con una verdadera inclusión a las aulas regulares.

1.1.3 Declaración de Salamanca

La *Declaración de Salamanca* fue organizada por la *UNESCO* y el *Ministerio de Educación y Ciencia en España* en 1990. Esta declaración es una respuesta más específica a los principios que se marcaron en la *Declaración Mundial de Educación para Todos* debido a que presenta un mayor enfoque a la integración educativa y a las necesidades educativas que presentan los estudiantes con alguna diversidad funcional, en esta declaración participaron más de 300 personas en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales.

Uno de los temas centrales de la declaración de Salamanca es la reafirmación de una educación para todos, como se establece en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948. La declaración hace hincapié en una educación para todos los estudiantes, sin distinción de género, diversidad funcional y condiciones económicas y políticas.

Según el segundo apartado, todos los niños y niñas tienen el derecho fundamental de acceder a la educación con igualdad de oportunidades para desarrollar su máximo potencial en lo que a conocimientos se refiere respetando las capacidades, habilidades y destrezas de cada estudiante. En este sentido, todas las instituciones de educación, tanto privadas como públicas, deben generar estrategias que permitan el acceso al aula regular de todos aquellos alumnos que presenten alguna barrera para el aprendizaje y la participación (BAP) y que de igual manera puedan generar ambientes inclusivos que ayuden a la inclusión de los alumnos con diversidad funcional (UNESCO, 1994).

Para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes, las instituciones de educación tienen que ser capaces de generar ambientes de inclusión para el alumnado con diversidad funcional y todo aquel que presente BAP, de tal forma que se satisfagan las necesidades básicas como el acceso a la educación. La declaración de Salamanca no solo busca orientar a los gobiernos en temas de integración, sino también hace un llamado a todas las organizaciones como las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, la OMS, la UNESCO, el Banco Mundial y la UNICEF, a generar las condiciones y apoyos necesarios para defender el enfoque de escolarización integradora que ayude a la estancia de los alumnos con BAP en aulas regulares (UNESCO, 1994). Lamentablemente, la realidad dista mucho de lo que se espera en todos los ámbitos estatales, nacionales e internacionales, esto debido a que se ha quedado más en el papel que en la acción.

Como principio rector, la declaración de Salamanca busca que las instituciones educativas acojan a todos los niños, niñas y jóvenes sin distinción alguna, algo que se ve reflejado en el marco de acción en su tercer apartado. Dicho lo anterior, las escuelas integradoras asumen un papel en el que todos los niños puedan aprender con base en sus

habilidades y destrezas, en un ambiente sano y seguro y con todos sus compañeros de clase. La declaración de Salamanca recalca que cada niño, niña y joven tiene características, intereses, necesidades y capacidades que son únicas y que es ahí donde tenemos que poner todo lo necesario para su mejor desarrollo dentro y fuera del ambiente educativo (UNESCO, 1994).

Con esta declaración, se dan los primeros pasos para la inclusión de las personas con diversidad funcional en todo el mundo. Sin embargo, aunque muchos países formaron parte y firmaron de conformidad, la realidad es muy diferente a lo que se espera. Muchos países asumieron que estaban ayudando a generar espacios inclusivos, pero, como he dicho antes, eran espacios de integración y no de inclusión. Específicamente en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, desde 1990 se empezaban a construir conceptos como el de *integración*, el cual se modificó en la declaración de Salamanca. Desde de ese momento, este concepto tendría que ser visto como un camino a la inclusión educativa, y como vía para empezar un proceso de inclusión en todas las aulas regulares.

1.1.4 Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos

Como suma total de todos los esfuerzos y avances de la Educación para Todos en la ciudad de Mascate 2014, la UNESCO, junto con la UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR organizaron la *Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, la cual tuvo una participación de 1600 personas de 160 países, dentro de los cuales estaban 120 ministros, jefes y miembros de diversas delegaciones, así como

instituciones y organizaciones bilaterales y multilaterales, que con la experiencia de docentes y jóvenes sentaron las bases para la educación de 2030. El objetivo principal de esta declaración fue dirigir los esfuerzos necesarios en el acceso, *la equidad y la inclusión* de todos los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas.

Esta declaración expone una crítica al mencionar que las metas fijadas en la Educación para Todos de 1990 no se han alcanzado debido a que no todos tienen acceso a la educación formal. Todavía existen prácticas discriminatorias y excluyentes no solo para las personas con diversidad funcional, sino también para las mujeres, grupos vulnerables, así como para las minorías. La declaración de Incheon propone redoblar los esfuerzos para que la educación sea inclusiva y equitativa y que las personas puedan aprender durante toda su vida independientemente de sus condiciones económicas, de credo, de diversidad funcional, sociales y políticas (UNESCO, 2015).

La inclusión y la equidad son problemas medulares que competen a todos y en esta declaración se busca una educación transformadora que haga frente a los procesos de exclusión, marginación, disparidades y desigualdades de acceso que sufren todas las personas con alguna diversidad funcional o por cuestiones de género, ya que otro punto clave de esta declaración es la discriminación que sufren las mujeres alrededor del mundo. La UNESCO (2015) hace un llamado a que “nadie se quede atrás” (p.7). La declaración de Incheon no ha producido un cambio significativo, es decir, a nivel mundial todavía no se logra una educación inclusiva, ni mucho menos equitativa. Los mismos problemas persisten y no todos tienen acceso a la educación formal.

Así ciero con esta breve revisión de las declaraciones internacionales sobre temas de inclusión educativa y educación para todos. Sin duda, nos queda un camino largo por recorrer

para llegar a la educación de todos y, en especial, la que tiene que ver con las personas con alguna diversidad funcional. Hay que generar una conciencia inclusiva en la sociedad para ir erradicandola exclusión y discriminación no solo en el ámbito educativo, sino en todos los demás ámbitos de la sociedad. La meta establecida para el año 2030 nos da una oportunidad más de ir mejorando la inclusión de todos y todas a las aulas regulares y a nuestra vida diaria.

1.2.1 Marco Nacional

En México, se han hecho cambios significativos a su Constitución Política en materia de inclusión educativa al agregar al Artículo 3 la palabra *inclusiva*. De allí que, en primer lugar, comentaré la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, haciendo énfasis en el mencionado artículo, el cual se refiere a la educación en nuestro país y que se ha reformado recientemente.

En segundo lugar, presentaré la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, la cual se sancionó durante el gobierno del entonces presidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, en el periodo 2006-2012. Finalmente, comento algunos aspectos de la Ley General de Educación con su visión de inclusión en la educación y las faltas en las que se incurre al no fomentar la inclusión y permanencia de los estudiantes con diversidad funcional.

1.2.2 Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos

El Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos fue reformado el 15 de mayo de 2019. Con esta reforma se amplía el alcance de la obligatoriedad de la educación, es decir, el estado debe garantizar la educación desde el preescolar y luego en primaria, secundaria, educación media superior y superior (Constitución Política de los

Estados Unidos Mexicanos, 2019): “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (p.11). Con esta adición la educación no solo es obligatoria, sino también inclusiva, es decir, todos los mexicanos y mexicanas deben tener acceso a las aulas regulares sin importar la condición social ni su diversidad funcional.

Ahora el Estado debe de asegurar que ningún niño, niña, adolescente y adulto se quede fuera de la educación formal. Queda claro, entonces, que se tienen que mejorar las condiciones de acceso al ámbito educativo, ya que si no son inclusivos, se estaría violando la Constitución. Al agregar la obligatoriedad y el carácter inclusivo, se hace un llamado al sistema educativo a generar espacios inclusivos para todos.

El Artículo 3, en su tercer párrafo, establece que la educación tiene que basarse en el respeto al otro, a su dignidad y a sus derechos humanos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019). Así que la Constitución conmina a las mexicanas y mexicanos a aprender a convivir con los demás, independientemente de su sexo o condición física y mental, es decir, a respetar al otro como un igual, lo cual coadyuva a generar una conciencia de reconocimiento del otro con su diversidad y sus virtudes. El párrafo adicionado determina que es tarea del Estado priorizar la asistencia, el acceso y la permanencia de todos los niños, niñas y jóvenes en los sistemas educativos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

1.2.3 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad fue publicada el 30 de mayo de 2011, cuando gobernaba Felipe de Jesús Calderón Hinojosa. Como su nombre

lo indica, esta Ley se enfoca, principalmente, en la inclusión de las personas con diversidad funcional en nuestro país. Así mismo, se establecen las pautas necesarias para la inclusión de estas personas que desde siempre han tenido problemas de accesibilidad en los diversos ámbitos sociales, económicos, políticos y sin duda en el educativo. Desde el Artículo 1, se puede observar la relación de esta ley con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la cual dice que:

Su objeto es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011, p. 1)

Aquí la equidad y la igualdad de oportunidades se hacen presentes debido a que se han dado mayores índices de violación de derechos. En la mayoría de los casos, las personas con alguna diversidad funcional son más propensas a encontrar dificultades al momento de acceder a un puesto de trabajo bien remunerado, en vista de que los empleadores consideran que dicha población no puede aportar nada o son descartados de inmediato por tener una diversidad visible. Asimismo, este tipo de conceptos los podemos encontrar en el ámbito educativo, en el cual las personas con diversidad funcional también sufren la falta de igualdad y oportunidad para acceder a una educación de calidad. Esto último ha sido una constante porque los sistemas educativos no están preparados para incluir a esta población. En el mejor de los casos, se opta por una integración donde no se respeta a la persona, no se generan las condiciones y espacios inclusivos necesarios, y mucho menos la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

El Artículo 4 establece que las personas con diversidad funcional tienen que gozar de los mismos derechos que el resto de los mexicanos. Nadie puede ser discriminado o excluido por su condición social, origen étnico, edad, género, diversidad funcional, lengua materna o alguna otra condición que atente contra su dignidad como persona. Este artículo también deja clara la necesidad de definir e implementar medidas antidiscriminatorias que garanticen la igualdad de oportunidades para todos (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011).

El artículo 4 especifica que será la administración pública la que se encargue de asegurar la igualdad de oportunidad para las personas con diversidad funcional en todos los ámbitos sociales. En el Artículo 5, se hace un hincapié en los principios que las políticas públicas deben fomentar para generar mejores espacios para las personas con diversidad funcional. Los puntos son:

- I. La equidad;
- II. La justicia social;
- III. La igualdad de oportunidades;
- IV. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad;
- V. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas;
- VI. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

VII. El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;

VIII. La accesibilidad;

IX. La no discriminación;

X. La igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad;

XI. La transversalidad, y

XII. Los demás que resulten aplicables (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011, p. 5).

Esta lista de los principios necesarios de las políticas públicas que, en teoría, se deben desarrollar, lamentablemente, no se ven en la práctica diaria. De hecho, uno de los puntos más recurrentes es la discriminación, la cual tiene una presencia cada vez mayor en la vida de las personas con diversidad funcional.

El Artículo 7 sostiene que tanto la Secretaría de Salud Pública como la de Educación deben proporcionar programas educativos y capacitación docente en materia de salud de las personas con diversidad funcional, asegurando así una atención y trato digno y de calidad en los centros escolares de todo el país (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011).

En temas educativos, la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad promueve la educación de todas las personas con diversidad funcional en todos los planteles educativos de nuestro país desde la educación básica hasta la superior. Lo cual se puede observar en el artículo 12 en su segunda fracción:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011, p. 9).

En esta sección de la Ley se busca que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con alguna diversidad funcional tengan acceso a una educación gratuita y de calidad y que, a partir de esta visión, sus condiciones de inclusión mejoren para su bien y el de los demás estudiantes. En la fracción séptima se deja claro que los estudiantes con diversidad funcional pueden acceder a materiales y ayudas técnicas, mismas que deberán garantizar su permanencia y continuidad en los diversos niveles académicos que competen el sistema educativo nacional (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011).

Finalmente, en el artículo 15 encontramos la necesidad de generar la vida independiente de todos los estudiantes con diversidad funcional, independientemente de si su diversidad presenta dificultades severas de aprendizaje, comportamiento o situaciones emocionales severas, evitando así su desatención o rezago por su paso a la educación (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011).

1.2.4 Ley General de Educación

La Ley General de Educación en nuestro país está vinculada, en gran medida, con el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El artículo 2 de esta ley dice:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (Ley general de educación, 2017, p.1).

Según el artículo, es necesario fomentar la igualdad de oportunidades de acceso de todos y todas a los niveles educativos de nuestro país, garantizando el tránsito de educación básica a educación media superior y de esta última a la educación superior. Asimismo, hay que favorecer la permanencia de todos sin distinción alguna.

El artículo 7, fracción 7, hace hincapié en fomentar el respeto a la diversidad para enriquecernos como sociedad. De igual manera se amplía la petición al fomento de la inclusión educativa de todos los niños, niñas y jóvenes en un ambiente de respeto y equidad educativa que permita al educando su inclusión y participación en la sociedad (Ley general de educación, 2016).

El capítulo III, artículo 33, fracción 5, de la Ley General de Educación, aborda la *equidad* en el sistema educativo mexicano. De allí, rescato la importancia de los apoyos pedagógicos que se tendrían que dar a todos los estudiantes en situación de vulnerabilidad y rezago académico con el fin de mejorar su aprovechamiento escolar (Ley general de educación, 1993). De esta manera se puede mejorar las condiciones de todos los alumnos, como por ejemplo los estudiantes que presentan alguna diversidad funcional, los cuales en muchas ocasiones no se benefician de estos apoyos que podrían significar un cambio radical en su formación.

Según la Ley General de Educación, es ilegal “expulsar, segregar o negarse a prestar el servicio educativo a personas con discapacidad o que presenten problemas de aprendizaje o condicionar su aceptación o permanencia en el plantel” (Ley general de educación, 2016, p. 32). Quien lo hiciera sería sancionado con multas.

Para finalizar, estos organismos nacionales hacen un llamado a respetar la diversidad de las personas en general, pero más a las personas que presentan alguna diversidad funcional, lo que deja en claro la importancia de la inclusión en todos los niveles educativos de nuestro país. El apego a las leyes favorecería la generación de más y mejores espacios inclusivos que tengan un impacto positivo en las personas con o sin diversidad funcional.

1.3.1 Contexto Estatal

En el estado de Puebla, se han hecho importantes contribuciones a la educación inclusiva desde diversas leyes y referentes normativos que han hecho énfasis en los apoyos y la no discriminación de personas con diversidad funcional. A continuación, describo los organismos estatales que ayudan a conceptualizar y visibilizar lo que se ha estado trabajado a nivel estatal con respecto a la inclusión educativa. Hablaré de los contenidos que se refieren a mi tema de investigación de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla, la Ley de Educación del Estado de Puebla y por último, la Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla.

1.3.2 Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla

Uno de los referentes importantes es la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla. Según el artículo séptimo, todas las personas gozarán de sus derechos humanos aplicados desde la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla, 2020). Desde esta perspectiva, el Estado es el encargado de hacer valer los derechos de todos, con igualdad de oportunidades sin importar su condición social, étnica, económica o diversidad funcional.

A continuación, cito el artículo onceavo de la constitución referida:

Queda prohibida toda acción tendiente al menoscabo de los derechos humanos, en razón de discriminación por raza, origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, preferencias sexuales, filiación, instrucción y nivel cultural, apariencia física, estado civil, creencia religiosa, ideología política, opiniones expresadas, o cualquier otra que atente contra la dignidad, la libertad o la igualdad. (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla, 2020, pp. 14)

Se puede observar que a nivel estatal el tema de la discriminación de las personas con diversidad funcional es un eje clave. De acuerdo con la Constitución Estatal, en su artículo doceavo, fracción tres, las leyes se ocuparán de proteger a las personas no solo en su nacimiento, sino durante su crecimiento como persona y hasta la muerte, salvaguardando sus derechos indispensables como ser tratado como un igual (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla, 2020).

El artículo decimosexto sostiene que todos los habitantes del Estado de Puebla, sin distinción alguna, deben recibir de manera obligatoria la educación básica (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla, 2020). La ley garantiza que nadie se quede fuera de la escuela por cuestiones de discriminación y exclusión debido a alguna diversidad funcional. El artículo 118, del capítulo IV, reafirma que la educación básica es obligatoria y tiene que ser impartida, promovida y garantizada por el Estado (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla, 2020).

La visión de la educación obligatoria e inclusiva está ligada a lo dispuesto en el artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y de sus leyes reglamentarias. Por lo tanto, podemos observar que, a nivel Estatal y Nacional, se tiene una directriz que

también pone énfasis en la inclusión educativa, así como el trato de igualdad que se debe proporcionar a todos los habitantes del Estado y la Nación sin distinción alguna.

1.3.3 Ley de Educación del Estado de Puebla

La Ley de Educación del Estado de Puebla se encarga de regular la educación que se imparte en los municipios, los organismos descentralizados, así como los particulares que tienen la validez oficial de los estudios que brindan (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2017). El artículo segundo de esta ley afirma que el Sistema Educativo Estatal es el encargado de asegurar que todos los involucrados en la educación tengan un papel activo en el proceso educativo lo que conlleva a fomentar la inclusión de todos (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2017).

Con relación a esta ley, el artículo cuarto estipula que todos, sin excepción alguna, tienen derecho a una educación de calidad y sin discriminación en el Estado de Puebla:

En el Estado, toda la población tiene los mismos derechos y oportunidades de acceso a una educación de calidad con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. En consecuencia, el Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje, para que toda la población en igualdad de oportunidades pueda cursar la educación básica - preescolar, primaria y secundaria, media superior, superior, normal y demás para la formación de docentes de educación básica; así como prestar y atender la educación inicial, especial y para adultos. (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2017, pp. 11)

Conviene subrayar que el término *especial* hace referencia a los estudiantes que presentan alguna *diversidad funcional* y que, en muchos casos, son excluidos de las aulas regulares del sistema de educación estatal, aun cuando se supone que el mismo Estado debe garantizar su inclusión en todos los niveles educativos.

Por otro lado, el artículo octavo recalca el seguimiento de los fines establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3. Específicamente, la fracción 14 sostiene que el Estado y sus municipios deben promover una educación de amplia cobertura y de alta calidad, que sea capaz de generar las directrices necesarias para que las personas con diversidad funcional asociadas a alguna barrera para el aprendizaje y la participación, pueden desarrollarse armoniosamente y que de igual manera permita su inclusión educativa, social y laboral (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2017).

El Estado también es el encargado de atender a todos los alumnos que abandonen el sistema regular por cuestiones de rezago educativo donde muchas veces encontramos a los alumnos con alguna diversidad funcional. El mismo Estado debe llevar a cabo las acciones necesarias para que estos alumnos puedan concluir la educación obligatoria en el Estado (educación básica y media superior), ofreciendo las facilidades necesarias de acceso, permanencia y egreso (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2017).

En su séptima sección referente a la educación especial, la Ley de Educación del Estado de Puebla en su artículo 65, estipula que:

La educación especial, está destinada a educandos con discapacidades transitorias o definitivas, con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como con la condición del espectro autista, atendiéndolos de manera adecuada a sus condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género, además: I. Deberá formar integralmente a la persona, atendiendo a sus áreas física, intelectual y social de modo que se logre desarrollar al máximo aquellas capacidades que posea; II. Propiciará en los educandos una revalorización de su persona que les permita sentirse útiles en sociedad. (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2017, pp. 57)

La ley estatal hace una distinción de los alumnos con diversidad funcional asociada a la condición del *Espectro Autista*, ya que ni en la Constitución Política de los Estados

Unidos Mexicanos ni en la Ley General de Educación se hace esta distinción. Me atrevo a inferir que esta diversidad funcional tal vez sea una constante en las aulas regulares del Estado de Puebla, motivo por el cual fue incluida específicamente en esta ley.

El mismo artículo 65 menciona que a todos los estudiantes con diversidad funcional y, específicamente, con alguna condición del Espectro Autista tendrán el seguimiento necesario para que puedan incorporarse al aula regular:

Tratándose de menores de edad con discapacidades y con la condición del espectro autista, esta educación propiciará su integración e inclusión a las instituciones de educación básica regular y media superior, mediante evaluaciones pedagógicas, aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, a fin de fortalecer la posibilidad de una vida independiente. (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2017, pp. 58)

El sistema educativo estatal, así como sus instituciones, deben aplicar las medidas necesarias para la inclusión de los alumnos que presentan alguna diversidad funcional y más las enfocadas en lo cognitivo como pueden ser el Espectro Autista o el Síndrome de Asperger.

1.3.4 Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla

Tanto la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad a nivel nacional, como la Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla, hacen énfasis en la valoración de la persona independientemente de sus condiciones físicas, sociales o económicas, las cuales tienden a ser asociadas, en muchos casos, con la diversidad funcional o con el grado de vulnerabilidad.

El artículo 1 estipula que las disposiciones observadas en esta ley tienen que garantizar la plena realización e inclusión de las personas con diversidad funcional del Estado, por lo que se tendrá que fomentar y garantizar un marco de igualdad de oportunidades

en todos los ámbitos de la vida de las personas (Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla, 2009). También se afirma que “esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos, libertades fundamentales inherentes y ordena el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio” (Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla, 2009, pp.1).

El artículo 4 define el término inclusión de la siguiente manera:

Impulso y transformación de la administración pública y la sociedad para la inserción total de las personas con algún tipo de grado de discapacidad en las áreas de salud, trabajo, educación, transporte, servicios y demás materias para el desarrollo de una vida en condiciones normales, que provoca el diseño y aplicación de políticas públicas no discriminatorias. (Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla, 2009, pp.3)

La inclusión social de las personas con diversidad funcional es importante, y también propiciarla en el ámbito educativo donde los procesos de exclusión y discriminación están presentes día con día y los cuales han sido la principal causa de que las personas con diversidad funcional queden fuera del sistema. De igual modo, el Estado garantizar el cumplimiento de los programas de desarrollo incluyente de las personas que presentan alguna diversidad funcional (Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla, 2009).

El artículo 10 define los principios que tienen que asumirse: “la equidad, la justicia social, la dignidad, el respeto, la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de las diferencias, la inclusión e integración y la accesibilidad” (Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla, 2009, pp.6). En efecto, propiciar la inclusión y la igualdad de oportunidad es primordial en todos los ámbitos sociales para generar más oportunidades de reconocimiento a la diversidad funcional.

En temas educativos, la Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla, en su artículo 35, reconoce la importancia de contribuir y garantizar el desarrollo integral de las personas con diversidad funcional así como el estimular plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes (Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla, 2009). En este sentido, tanto los planes como las metodologías de enseñanza- aprendizaje deben promover una cultura inclusiva y erradicar la discriminación en las aulas del sistema educativo estatal.

Solo se podrá considerar la no inclusión a las aulas regulares de alumnos que cuenten con una diversidad funcional que los imposibilite a permanecer en las instituciones educativas de todo el estado. Estos alumnos deben ser apoyados por centros como los USAER y los CAM donde podrán ser canalizados de manera oportuna buscando la habilitación para su pronta inclusión a las aulas regulares (Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla, 2009).

En definitiva, considero que en la normativa estatal se delimitan más las acciones para las personas que presentan alguna diversidad funcional en general e incluso para las que presentan el Espectro Autista. Cabe mencionar que el fin de todas las leyes es la *inclusión* integral de las personas con diversidad funcional independientemente del tipo que presenten y esto hace que tanto los esfuerzos sociales, políticos y económicos hagan posible la inclusión de las personas con alguna diversidad funcional.

1.4.1 Contexto institucional

Bachillerato Privado

Para preservar el anonimato los participantes, solamente describiré a grandes rasgos la institución donde estudia la persona con SA. El Colegio es una institución privada ubicada al sur de la ciudad. Está cerca de otras instituciones privadas y públicas. La zona donde se ubica el bachillerato luce factores económicos solventes. El 100% de las calles cuenta con pavimentación, alcantarillado, servicio de transporte público, alumbrado eléctrico, así como servicio de limpia y recolección de basura. En el caso de la seguridad social, se puede decir que es una zona de precaución, por lo que la zona cuenta con seguridad privada en la mayor parte del día debido a los problemas de inseguridad que se han reportado.

La institución abrió sus puertas en 2003 trabajando con el nivel de maternal privado. Luego, en 2007, se constituyó como Colegio incorporado ante la Secretaría de Educación Pública los niveles de preescolar y primaria, y posteriormente, en 2015, los niveles de secundaria y bachillerato. Todos los niveles escolares se encuentran en un solo plantel. Entre los cuatro niveles se tiene una población de 170 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 15 en preescolar, 70 en primaria, 70 en secundaria y 15 en bachillerato.

El Colegio tiene una directora general, un director para secundaria y bachillerato, así como coordinadores de áreas. El nivel secundaria y bachillerato comparten edificio y personal docente; es decir, el profesorado que imparte al nivel secundaria es el mismo que imparte las clases a nivel bachillerato. Son 10 profesores en total. Cada docente tiene el perfil deseable para impartir las asignaturas en los planes de estudios de 2018. La escuela cuenta con laboratorio, centro audiovisual, cafetería, centro de computación, salón para danza, biblioteca, espacios para jugar fútbol y basquetbol, 4 baños (2 para hombres y 2 para mujeres), un patio cívico con asta bandera y dos direcciones, la general y la del nivel.

La misión de la escuela es “ ser la mejor institución educativa en los niveles básico y medio superior, orientada a identificar, enriquecer y aprovechar sus conocimientos en su comunidad escolar, que permitan el desarrollo de las competencias para interactuar en forma activa y creativa con el mundo”, es decir, el Colegio se preocupa por el enriquecimiento de los conocimientos del educando para que desarrolle las competencias necesarias para desempeñarse con éxito en este mundo globalizado. Por su parte, la visión es “ser un centro de investigación y atención educativa enfocado en sustentar modelos psicopedagógicos basados en el desarrollo de competencias en los estudiantes que cursen los niveles de educación básica y media superior, fundamentado en las Inteligencias Múltiples y que sea replicado en diversos contextos socio-culturales”, en otras palabras, se busca que no solo los estudiantes aprendan conocimientos, sino que puedan aportar algo a su comunidad y en los diversos espacios en los que se desenvuelven.

En el nivel bachillerato se busca que los alumnos puedan tener un mayor acercamiento a las situaciones reales y sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos durante su estancia en la institución educativa. En el Colegio no se discrimina a ningún alumno por ningún motivo, lo que hace que todos puedan matricularse, aunque en el caso de estudiantes con alguna diversidad funcional no hay un plan de acción para que estos alumnos puedan ser incluidos a las clases regulares, sino que solo se les integra sin los apoyos necesarios para su estancia de calidad.

Capítulo II Marco Teórico

En este apartado de la tesis, abordaré los aspectos teóricos que ayudarán a entender mejor el problema planteado en este proyecto de investigación. En primer lugar, describo la forma en la que la inclusión educativa ha sido abordada por diversos teóricos contemporáneos. En segundo lugar, describo la visión que se tiene en México sobre la inclusión educativa y cómo se ha llevado a cabo. En tercer lugar, hablo de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación [BAP] y finalmente trato el Síndrome de Asperger pasando por el DSM-V y el CIE-10.

2.1.1 Inclusión educativa

La educación inclusiva busca que todos los alumnos sin importar su raza, condición social o diversidad funcional sean aceptados en las aulas regulares de los sistemas educativos del mundo. Al mismo tiempo, hace un llamado al respeto, la tolerancia y solidaridad con todas las personas que presentan alguna diversidad funcional (Soto, 2003). Asimismo, la inclusión educativa promueve la convivencia con las personas que presentan alguna diversidad funcional, lo que puede desencadenar la superación de los procesos de discriminación, estereotipos y prejuicios (Crosso, 2009) que están presentes en la sociedad.

En Latinoamérica, la inclusión educativa ha empezado a cobrar relevancia en el ámbito educativo debido a los altos niveles de exclusión y de desigualdad educativa que se presentan en las instituciones y sistemas educativos (Echeita y Duk, 2008). De hecho, los alumnos que presentan alguna diversidad funcional de carácter intelectual, físico o sensorial son excluidos de los sistemas regulares lo que se contrapone al llamado de hacer efectivo el derecho universal de la educación que niños, niñas y jóvenes tienen con igual de

oportunidades, brindándoles no solo el *acceso*, sino también una educación de *calidad e inclusiva* de acuerdo a su diversidad, capacidad y habilidades (Echeita y Duk, 2008).

Históricamente, la inclusión educativa se ha enfocado en la exclusión de las personas con alguna diversidad funcional consideradas por sus sociedades como *anormales*. Desde el comienzo de la historia de la humanidad, los *diversos funcionales* eran desterrados, aislados y en muchos casos asesinados debido a que su condición era asociada a algo maligno o incorrecto. Las sociedades antiguas consideraban que estas personas no tenían derechos como todos los demás (Castel, 2004). De ahí surgió la necesidad de fomentar la inclusión no solo social, sino también educativa porque, precisamente, en el ámbito de la educación formal muchas de las prácticas de discriminación y exclusión son casi cotidianas.

Aunque ya lo he adelantado, considero necesario aclarar la distinción entre inclusión e integración, puesto que ha sido un problema constante en el ámbito educativo y porque la mayoría de los procesos de acceso a estudiantes con alguna diversidad funcional se han quedado más en la integración y no en la inclusión.

La integración ha sido la más desarrollada por los ámbitos educativos. En la mayoría de los casos, se admite y da acceso a los alumnos con diversidad funcional, pero no se desarrollan las estrategias, recursos y apoyos necesarios para que los alumnos puedan tener una educación de calidad (Echeita y Duk, 2008). Desde mi punto de vista, la propuesta no puede ser la de solo *integrar* a los alumnos a las aulas regulares. En el caso de México, estos alumnos solían estar en centros específicos para la atención a la diversidad funcional como los Centros de Atención Múltiple CAM o la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER. Así, por ejemplo, Lou y López (2000) consideran que la integración ha pasado por una serie de etapas y cambios, los cuales son los siguientes: en primer lugar hay

un reconocimiento general de que todos tenemos derecho a la educación, pero no a todos se les trata por igual y menos a los alumnos con diversidad funcional; en segundo lugar, la respuesta por parte de los sistemas educativos ha sido deplorable debido a que siempre está basada en procesos de exclusión y segregación, lo que ha llevado a los estudiantes con diversidad funcional a asistir a instituciones como las ya antes mencionadas; y en tercer lugar, se ha configurado una integración parcial, donde no se realiza ninguna acción de ayuda a los estudiantes con diversidad funcional.

La integración propone la adaptación curricular como medida de superación de la diversidad del alumnado con barreras para el aprendizaje y la participación, esto a pesar de que en la mayoría de los casos no se llevaban a cabo las adaptaciones curriculares e incluso eran *estas* las que generaban más exclusión en las aulas (Echeita, 2011).

Por el contrario, la inclusión propone un currículo común para todos, en el que se incorporen las adaptaciones necesarias para no generen más exclusión. Esto reconfigura la manera en la que se ve al currículo, al pasar de entenderse más allá de una posibilidad en la que cada alumno aprende, a la idea en la que los alumnos aprendan de manera diferente y a su propio ritmo (Arroyo, 2013).

Entender que todos somos diferentes sería una de las primeras premisas que conllevaría a generar espacios más inclusivos y equitativos que puedan garantizar el acceso a la educación regular de todos. Echeita y Ainscow (2011) postulan que la inclusión es un proceso en busca de mejoras constantes, de modo tal que los alumnos con diversidad funcional tengan una mejor respuesta por parte del sistema educativo y que a su vez los demás involucrados, como compañeros de clase, personal administrativo y docentes, aprendan a vivir con la diferencia y generen oportunidades de igualdad para todos. Esto implica una

reconfiguración de las instituciones, que pondría más énfasis en la diversidad vista como una oportunidad para poder mejorar las condiciones educativas de todos debido a que cada quien presenta diferentes habilidades, destrezas y estilos de aprendizaje.

Según Echeita y Navarro (2014), la inclusión no es un proceso sencillo de llevar a cabo, ya que implica un cambio exponencial en los sistemas educativos orientado hacia el respeto, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad en las aulas y en la sociedad. Esto permitiría que “los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (Echeita y Navarro, 2014, p.28).

Indiscutiblemente, la inclusión educativa debe promover que los estudiantes con diversidad funcional aprendan en un entorno inclusivo fomentado por su propia comunidad; y que al mismo tiempo los estudiantes socialicen y formen parte de la comunidad de una manera natural (Soto, 2003), donde todos convivan con respeto, tolerancia y equidad. Por el contrario, Soto (2003) sostiene que hay diversas situaciones que pueden dificultar la inclusión de los alumnos con diversidad funcional:

1. La formación de los profesionales y la cultura organizacional de los centros, hasta la falta de modelos (organizativos, curriculares y metodológicos) y el compromiso de la Administración Educativa en estos procesos.
2. Desconocimiento de la mayor parte de los miembros de los Centros en cuanto al enfoque de Inclusión (escuela para todos) (p.11)

Muchos de los procesos inclusivos no pueden llevarse a cabo debido a que las instituciones educativas no tienen modelos inclusivos, que puedan generar las condiciones

óptimas para poder generar espacios más inclusivos; e incluso muchos de los docentes desconocen lo que es la *inclusión educativa*, lo que ha sido una limitante en todos los niveles educativos a nivel mundial.

La inclusión educativa expresa un modo de vida activo por parte de todos los involucrados como la familia, docentes, compañeros de clase, directivos, debido a que con su ayuda los procesos pueden ser más fáciles de llevar a cabo. Echeita y Domínguez (2011) mencionan que lo anterior:

Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. (p.28)

El reconocimiento y aceptación por ser lo que uno es no tendría que ser pedido, sino que debería ser promovido por todos sin distinción alguna, reconociendo a todos por igual sin tener que exigir algo que por ley nos corresponde a todos; ya que no hablamos de caridad. La inclusión educativa tiene que considerar al estudiante como centro rector de la acción pedagógica, la cual tiene que responder a las cualidades, capacidades y diversidad funcional de cada uno de los alumnos (Ávila, 2018).

En general, la inclusión educativa puede resumirse en cuatro elementos importantes:

1. El entendimiento de la inclusión como un *proceso* que no va a pasar de un día para otro, y que no es fácil de llevar a cabo.
2. La inclusión educativa busca la presencia, acceso, participación y éxito de todos los estudiantes.

3. La inclusión requiere esa erradicación de las barreras que han fomentado la exclusión y el cumplimiento universal del derecho a la educación. Estas barreras tienen que ver con las creencias y actitudes de la sociedad ante la diversidad, así como las políticas y las prácticas discriminatorias por parte de las escuelas en todos los niveles.
4. La inclusión educativa debe preocuparse por todos aquellos estudiantes que están en riesgo de sufrir discriminación y el fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011).

Echeita (2004) sostiene que una de las barreras que pueden presentar los alumnos con diversidad funcional en las aulas regulares es la falta de información y formación para atender a esta población. Se trata de un problema serio debido a que no solo basta con darles el acceso, sino que también es necesario que todos los involucrados estén preparados para trabajar con los alumnos con diversidad funcional. De igual modo, es imprescindible que el profesorado reciba la capacitación necesaria sobre las cualidades, características y apoyos que podrían ayudar a mejorar los procesos de inclusión en todos los niveles educativos.

Echeita y Domínguez (2011) argumentan tajantemente que mientras “el profesorado y los centros no estén en disposición y con recursos para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ajustados a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado, la inclusión educativa seguirá siendo un deseo apenas realizable” (p. 30), a menos que todos apoyemos en el proceso, lo cual tendría cambios significativos para la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional y para todos.

Algunas instituciones, tanto privadas como públicas, tienden a fomentar la discriminación y exclusión debido a que eligen a sus alumnos dificultando más el acceso a

los que presentan alguna diversidad funcional, por lo que Escudero y Martínez (2011) instan a que:

Los centros escolares y la profesión docente resistan la tentación de echar tantos balones fuera; recreando, por el contrario, sus márgenes de actuación, de responsabilidad y de rendición pública y democrática de cuentas, reivindicando respaldos sociales y ofrecer confianza y garantías a la ciudadanía. (p. 101)

Esto puede garantizar la educación para todos sin discriminación alguna debido a que la mayoría de los procesos de inclusión tienden a desarrollarse en los sistemas educativos privados más que en los públicos. Finalmente, Jurado y Ramírez (2009) argumentan que la educación inclusiva:

Se puede entender como un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar. (P. 111)

Teniendo un panorama más específico sobre el tema de estudio de esta investigación, el siguiente apartado ayudará a entender qué ha pasado en nuestro país con la inclusión educativa.

2.1.2 Inclusión educativa en México

La inclusión educativa en nuestro país ha pasado por diversos momentos a raíz de los distintos acuerdos internacionales. La inclusión educativa busca atender a la diversidad comprendida como mujeres, migrantes, pueblos originarios y personas con diversidad funcional (Guajardo y Góngora, 2018), para que nadie quede afuera de los sistemas educativos del país.

En México, al igual que en otros países, existe un problema de conceptualización sobre lo que se debería hacer para incluir a los estudiantes con diversidad funcional en las aulas regulares, lo que ha provocado que muchos de los procesos de integración se hayan quedado establecidos en lugar de los de inclusión. En este sentido, los avances significativos han sido pocos.

El proceso de inclusión en México comenzó en 1993 aunque entendida como integración educativa. Más tarde, en el año 2002, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), cuya tarea era promover e impulsar los procesos de integración a nivel nacional (Secretaría de Educación Pública, 2002). La SEP, en 2013, propuso un nuevo programa llamado Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), orientado a atender a la diversidad de la población donde destacan las personas con diversidad funcional, así como mujeres y estudiantes de pueblos originarios (Secretaría de Educación Pública, 2013).

De acuerdo con García (2018), este último programa no tuvo el impacto esperado, lo que provocó diversas situaciones que afectaron a las políticas educativas y a su presupuesto. Por otra parte, en México se cuenta, en algunas partes del país, con las llamadas *escuelas integradoras* que atienden principalmente a todos los alumnos que presentan una diversidad funcional de tipo física, cognitiva o sensorial; y las cuales son Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las escuelas especiales llamadas Centros de Atención Múltiple (CAM) (Flores et al., 2017). Estas escuelas integradoras han sido pieza esencial en los procesos de integración más no de inclusión debido a que, de cierta forma, fomentan la exclusión de los niños, niñas y jóvenes de las aulas regulares.

Después de este último programa, en nuestro país se intentó reconfigurar la visión de lo que se buscaba por inclusión educativa lo que llevó a cambiar el concepto de integración educativa por el de inclusión (García et al., 2000), lo que pudo aclarar los propósitos de *esta* nuestro país; que de acuerdo con Booth y Ainscow (2002), argumentan que la inclusión educativa busca erradicar las barreras de aprendizaje y la participación que los alumnos presentan en las aulas regulares, lo que conlleve a que reciban una educación de calidad igualitaria. Lo que, sin duda, dista del concepto de integración el cual está más enfocado a apoyos individualizados (García, 2018), que fomentan más la exclusión.

García (2018), con base en trabajos previos e investigaciones, argumenta que existen tres tipos de inclusión educativa presentes en nuestro país; el primer tipo tiene que ver con la integración educativa, que como ya se mencionó anteriormente, está más enfocado a dar apoyos individualizados en su mayoría fuera de las aulas regulares, el segundo tipo de inclusión tiene que ver con la moderada, la cual busca proporcionar una educación de calidad a los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación y al resto de los alumnos (García, 2013) y el tercer tipo de inclusión tiene que ver con la radical, en la cual la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2007) menciona que esta busca proveer una educación de calidad a *todos* los estudiantes sin distinción alguna.

Esta inclusión radical, lamentablemente, no es llevada a cabo en nuestro país a pesar de contar con leyes y reglamentos que lo marcan debido a su compleja instrumentación y al contar con un amplio sistema educativo; por lo que el modelo de atención predominante es el de integración (García, 2018), que actualmente es el más usado y que pocas instituciones educativas han cambiado al modelo radical.

Aunque en las diversas campañas y políticas educativas la *inclusión*, ha jugado un papel importante debido a su uso común como eslogan en campañas electorales, aunque la realidad es otra, que dista mucho de la inclusión educativa que se debería de fomentar en nuestro país. Así, la Secretaria de Educación Pública en su apartado *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación* (2017) postula las características entre lo que se entiende por integración e inclusión:

Tabla 1. Principales características de la integración e inclusión en México

| Integración | Inclusión |
|--|--|
| <p>Ubica a los estudiantes en las escuelas, en las cuales tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizajes existentes, así como a la organización de estos. Acoge a alumnos diversos, que, bajo la lógica de la homogeneidad, estaban fuera del sistema y deben ser integrados. Contempla que el problema está en el alumno, lo que requiere de adecuaciones especiales al sistema. El alumnado “diferente” se inscribe dentro del grupo “normalizado” y para atender sus diferencias se diseñan programas o actividades específicas para estos, es decir, una especie de propuesta curricular adaptada.</p> | <p>Se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Busca asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todos los alumnos sin importar sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje. También busca eliminar todas las prácticas de discriminación, exclusión y segregación dentro de la escuela al promover el aprendizaje de todo el alumnado.</p> <p>Se relaciona con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acceso • Permanencia • Participación • Aprendizaje |

Fuente: Secretaria de Educación Pública apartado de Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (2018, p. 21)

Por otro lado, la Secretaria de Educación Pública (2017) postula los principios de educación inclusiva en nuestro país que son 3:

1. La exclusión no es un problema de los alumnos sino de las escuelas; en consecuencia, son estas las que deben adecuarse a los alumnos y a sus diversas necesidades.

2. Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos para que participen e interactúen en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar. Al promover esta forma de convivencia, desde el aprecio por la diversidad, se ofrecen al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto a la diferencia y a valorar a todos por igual. Lo que lleva a eliminar prácticas discriminatorias como estereotipos, prejuicios, segregación o exclusión y así se contribuye a la formación de ciudadanos solidarios y tolerantes.

3. Las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje, puesto que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, y actitudinales. (p. 24)

Se puede observar que en el último principio, se hace presente el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación del cual hablaremos más adelante, pero que es de

relevancia visualizar como la tarea de la educación inclusiva es de todos y no se los alumnos que presentan alguna diversidad funcional.

2.1.2.1 Breve descripción del Sistema Educativo Mexicano

El sistema educativo mexicano está conformado por los niveles: básico que comprenden el preescolar de los 3 a 6 años, la educación primaria de los 6 a los 12 años, y la educación secundaria de los 12 a los 15 años; el nivel medio superior está conformado por el bachillerato o sus equivalentes que se estudia de los 15 a los 18 años y la educación superior donde se encuentra la universidad, las universidades tecnológicas y sus equivalentes (Secretaría de Educación Pública, 2020).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2020) en su publicación de las *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*, el sistema educativo mexicano cuenta con alrededor de 36, 518, 712 repartidos en las más de 262, 802 instituciones educativas tanto públicas como privadas, contando con las siguientes cifras por nivel educativo:

Tabla 2. Cifras Sistema Educativo Mexicano

| Nivel educativo | Número de alumnos | Número de escuelas |
|------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Básico | 25,253,306 | 230,424 |
| Media Superior | 5,144,673 | 21,047 |
| Superior | 4,061,644 | 5,716 |
| Capacitación para el trabajo | 2,059,089 | 5,618 |

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2020, p.12)

En el caso de la educación *media superior*, el alumnado se encuentra repartido específicamente en tres importantes modalidades: el bachillerato general con 3, 219, 757 y 16, 538 escuelas, el bachillerato tecnológico con 1, 864, 341 y 3, 893 escuelas y el profesional técnico con 60, 575 y 616 escuelas; de las cuales el sistema privado, donde se encuentra el problema de investigación de este proyecto, tiene un total de 933, 548 alumnos y 6, 796 (Secretaria de Educación Pública, 2020). Y es que al hablar de inclusión educativa, es en los sistemas privados donde más se tiende a realizar aunque no de la mejor manera.

En el caso de los estudiantes que presentan alguna diversidad funcional, el sistema educativo mexicano atiende a 628, 609, de los cuales 107, 308 está relacionada con la diversidad funcional de tipo intelectual en instituciones privadas y públicas (Secretaria de Educación Pública, 2020).

2.2.1 Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Bajo el enfoque de *educación inclusiva*, uno de los principales conceptos que ha emergido tiene que ver con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación; el cual ha sido la denominación que intenta concretizarse en lugar de Necesidades Educativas Especiales, estas últimas por considerarse excluyentes y peyorativas y las cuales fomentaban la discriminación en las aulas escolares (Booth y Ainscow, 2000), este concepto fue principalmente utilizando en el *Index for Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow.

Para Booth y Ainscow (2015), las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (de aquí en adelante BAP) se presentan:

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar:

sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. (p. 44)

Así, por ejemplo, las BAP no solo son exclusivas de los sistemas educativos, sino también se hacen presentes las metodologías de trabajo tanto de la institución como la de los propios docentes y el mismo contexto en el que el alumno se encuentra. Estas barreras pueden ser físicas o no, y es que al no ser físicas, pueden ser barreras de tipo actitudinal que muchas veces se encuentran en los docentes, compañeros de clase e incluso en la familia; lo cual se refiere a la falta de información y formación sobre los estudiantes que presentan BAP y es que es aquí donde Echeita y Sandoval (2002) argumentan que las necesidades educativas especiales tendrían que pasar a BAP, debido a que las primeras refieren a que el alumno es el que presenta las dificultades o problemas al aprender, cuando la BAP refiere a todo el contexto a su alrededor.

Dicho lo anterior, el mismo Echeita y Sandoval (2002) ponen un énfasis en el término *barreras*, ya que nos dicen que “que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (p. 112). Esto hace posible una concepción más amplia de que no es solo el estudiante quien no aprende por sí solo, sino que su propio contexto puede ser el causante de esto. Asimismo, en el ámbito educativo se tendrían que realizar las modificaciones

necesarias para que el alumno o alumna con BAP pueda tener éxito en este contexto y en los demás; generando un despliegue de apoyos, estrategias, estructuras que minimicen las dificultades para aprender (Echeita y Sandoval, 2002).

Para López (2011), las *barreras* son impedimentos que limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia con igualdad de oportunidad para todos; aunado a esto López (2011) también menciona que hay tres ámbitos específicos donde podemos encontrar estas BAP que son: “políticas (normativas contradictorias, culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza – aprendizaje)”(p. 42). Las primeras hacen referencia a las políticas que usan a la educación inclusiva como referentes pero que las acciones se quedan más en papel que en la acción, las segundas tienen que ver con el *etiquetaje* que se asocia a algún estudiante con BAP y que en su mayoría es la que presenta más frecuencia en los sistemas educativos del mundo; finalmente las didácticas están referidas al *aula* donde es muy común encontrar no solo *barreras*, sino también procesos de exclusión y discriminación debido a la falta de formación e información que se presenta en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En México, la Secretaria de Educación Pública (2018) describió, lo que para ellos, son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación y sugiera que:

Tabla 3: Barreras para el Aprendizaje y la Participación

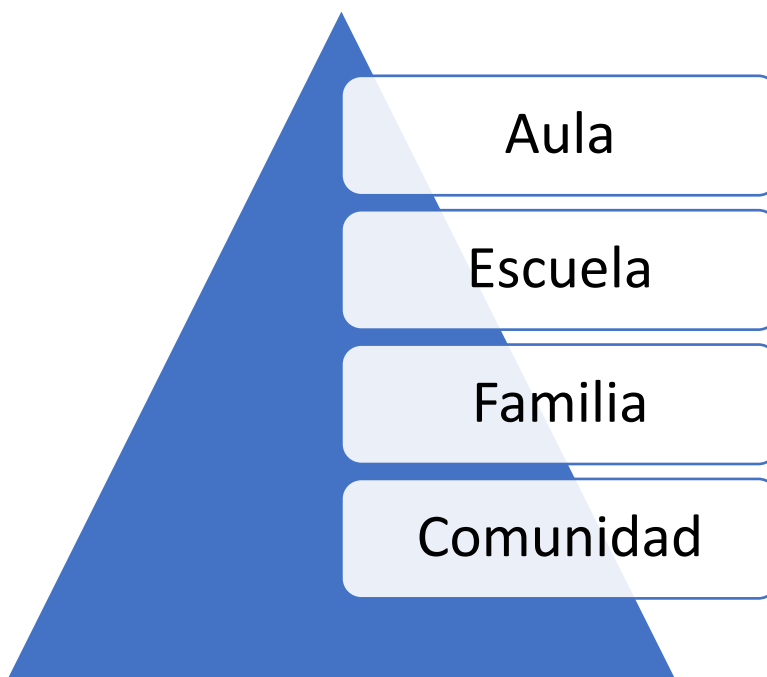
| BARRERAS | DESCRIPCIÓN |
|----------------------|---|
| ACTITUDINALES | Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros). Estas BAP comprenden acciones como la negación de |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <p>inscripción o la falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Asimismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela</p> |
| <p>PEDAGÓGICAS</p> | <p>Tienen en común que la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando la enseñanza es homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa. Un ejemplo, referente a los alumnos con discapacidad, es cuando el docente planea para ellos actividades de grados inferiores argumentando que “no tienen la capacidad” o que las actividades son muy complicadas para el alumno. Cabe señalar que los estudiantes con aptitudes sobresalientes también pueden enfrentar BAP cuando las actividades escolares no responden a su ritmo o intereses.</p> |
| <p>DE ORGANIZACIÓN</p> | <p>Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones, espacios o en actividades sin previa planeación; cuando los materiales no son accesibles al alumnado, así como ambientes de desorden dentro del aula son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno; en el caso de los alumnos con discapacidad se tornan más graves debido a que muchos de ellos necesitan estructura, estabilidad y rutinas para alcanzar el aprendizaje.</p> |

Fuente: Secretaria de Educación Pública (2018, p. 26).

De acuerdo con la teoría presentada hasta aquí, los siguientes contextos serían los que más presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación. En la figura 1, tanto la familia y la comunidad están presentes debido a las diversas concepciones que puedan tener con respecto a las BAP, en vista de que puede afectar directa e indirectamente al educando.

Figura 1. Contextos donde están presentes las BAP



Fuente: Elaboración propia.

Aunado a esto, Covarrubias (2019) postula dos tipos de barreras: las transversales y específicas. En el caso de las barreras transversales, se pueden definir como todos aquellos contextos en los que el educando con BAP tiene interacción; y que incluso tiene que ver con las diversas personas que interactúan con el estudiante. Por otro lado, en el caso de las barreras específicas, son las que se presentan en un contexto determinado, así como con personas determinadas; aquí la identificación puede ser la clave para poder erradicar o al menos controlar el nivel en el que afectan a los educandos que presentan BAP.

Las BAP estarán presentes de acuerdo con los contextos en los que los estudiantes con o sin diversidad funcional estén presentes, sin duda el no atender estas *barreras* provocará que el alumnado deje la escuela y que no sea incluido de forma certera en las aulas regulares de los sistemas educativos del mundo. También, se tendría que configurar la visión que se tiene sobre las BAP debido a que no son específicas de los estudiantes con diversidad funcional.

2.3.1 Trayectoria académica

La trayectoria académica ha sido ampliamente estudiada en nuestro país y se refiere a la manera en la que el alumnado recorre los diversos que integran los niveles educativos. En el caso de México la trayectoria escolar se compone por el nivel básico, conformado por educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; el nivel medio superior con el bachillerato o su equivalente; y nivel superior donde se ubican los estudios universitarios y de posgrado. Según Barranco y Santacruz (1995), la trayectoria académica puede incluir el desempeño escolar, el promedio logrado, la reprobación y aprobación en los diversos ciclos escolares, así como los elementos inmersos en estos. Así, el análisis de una trayectoria escolar implica la observación y desenvolvimiento del alumnado durante su estancia académica en algún centro educativo. En otras palabras, también se realiza la visualización de aquellos aspectos, elementos o acciones que pudieron significar o significan un problema para el estudiante durante su estancia en los niveles antes ya mencionados.

Por su parte, Sánchez-Olavarría (2017) menciona que existen cuatro dimensiones que ayudan a analizar mejor las trayectorias y las cuales están agrupadas de la siguiente manera:

- Trayectorias laborales y ocupacionales: las cuales analizan los recorridos laborales de los sujetos,
- Trayectorias profesionales: las cuales están enfocadas al tránsito profesional,
- Las trayectorias de participación, académicas, educativas y escolares: las cuales abordan aspectos de la formación académica de los sujetos, y
- Las trayectorias de tipo transversal: las cuales engloban las de carácter personal, familiar y juvenil.

Esta investigación está enfocada en la trayectoria académica de un alumno con síndrome de Asperger en el nivel medio superior y la cual se busca describir enfatizando en los elementos que ayudaron a su tránsito por la institución académica. Por su parte, Chain (1995) menciona que al estudiar una trayectoria académica se necesita visualizar las problemáticas que afectan al alumnado en su comportamiento académico entre las cuales se descartan aspectos como las condiciones económicas, culturas y educativas, mismas que se hacen presentes y llegan a influir en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, así como en el rezago, deserción, reprobación o desgranamiento

García y Barrón (2011) mencionan que las trayectorias escolares pueden ser vistas como el historial académico de los alumnos en los niveles educativos y que, además, puede verse influenciada por diversos factores que provocan rezago o deserción a lo largo de su trayecto escolar; en algunos casos, estos factores son independientes del alumnado, lo cual puede representar un reto para él o ella. Por su parte, Rodríguez (1989) afirma que:

para el caso de cohortes escolares, se define como integración de la cohorte el momento de primer ingreso al ciclo escolar; y como recorrido de la cohorte (grupo),

los movimientos de promoción, repetición, deserción y finalmente, el egreso de los miembros de la cohorte. (p. 252)

Dicho lo anterior, la trayectoria académica está vinculada fuertemente con la eficiencia terminal, misma que puede ser considerada como un aspecto importante en la evaluación de las instituciones; esto provoca que tanto en el rezago escolar como en la deserción exista un punto de unión en el cual se afecta el rendimiento y comportamiento escolar del alumnado en su trayectoria académica (García y Barrón, 2011). Fernández Pérez et al. (2006) consideran que:

El análisis de la trayectoria escolar de los alumnos puede ser realizado de manera longitudinal y longitudinal transversal. El seguimiento longitudinal de una cohorte implica el análisis del trayecto de los integrantes que la conforman, así como de su vida académica. Se inician en el momento en que los alumnos ingresan por primera vez al ciclo escolar, y recorre los movimientos que intervienen en el mismo, como ingreso, aprobación-reprobación, rezago, deserción y egreso. Por su parte, los estudios de carácter longitudinal transversal se realizan a través de un corte en el trayecto de la vida académica de los integrantes que conforman la cohorte. (p. 2)

Hay que hacer notar que las trayectorias académicas han tenido diferentes teorías o variables de acuerdo con los diversos autores que las han estudiado, pero para este proyecto de investigación se hizo énfasis en las teorías y supuestos de deserción que ejemplifica Tinto (1987, citado en García y Barrón 2011, p. 4), las cuales se organizan en cinco teorías cada una con sus supuestos y se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4. Teorías de la deserción.

| Teorías | Supuestos |
|-------------------------------|--|
| Teorías psicológicas | <p>La conducta de los estudiantes refleja atributos propios y específicos relacionados con las características psicológicas de cada individuo (personalidad, disposición, motivación, habilidad y capacidad).</p> <p>Es posible distinguir a los estudiantes que permanecen y a los desertores, por los atributos de su personalidad que determinan diferentes respuestas a circunstancias educativas similares.</p> |
| Sociales y ambientales | <p>El éxito o el fracaso estudiantil son moldeados por las mismas fuerzas que configuran el éxito social en general y que definen el lugar que los individuos y las instituciones ocupan en la sociedad. Son elementos de predicción importantes del éxito escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> •El estatus social individual •La raza •El sexo <p>La deserción refleja el deseo intencional de las organizaciones educativas de restringir las oportunidades educativas y sociales a determinados grupos, aunque se declare lo contrario.</p> |
| Fuerzas económicas | <p>El estudiante contrasta los beneficios vinculados a la obtención de un determinado grado en una determinada institución, con los recursos financieros necesarios para hacer frente a la inversión que supone estudiar en la universidad.</p> |
| Organizacionales | <p>El efecto del tamaño, la complejidad institucional, los recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos diversos sobre la socialización de los estudiantes.</p> |
| Interaccionales | <p>La conducta estudiantil es resultado de la interacción dinámica recíproca entre los ambientes y los individuos</p> |

Nota: Los datos fueron tomados de "Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía", por García, O., y Barrón, C. 2011, *Perfiles educativos*. 33(131), 4.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es

Hay que destacar que las teorías antes presentadas en la tabla () mencionan las situaciones arraigadas en las instituciones educativas y que pueden ser elementos que provoquen la deserción de un estudiante mismos que afectan la trayectoria del alumnado. Se puede observar que estas teorías van organizadas desde las psicológicas, pasando por las organizaciones, económicas e interaccionales, las cuales pueden estar presentes en los espacios escolares. Es por esta situación que abordar las trayectorias académicas puede significar una tarea compleja debido a los diversos elementos, situaciones y condiciones que se presentan al momento de estudiarlas; así es como algunos autores ponen énfasis en el rezago y la deserción, los cuales afectan a los alumnos y sus trayectorias académicas.

2.4.1 Síndrome de Asperger

El Síndrome de Asperger fue descubierto en 1944 por el médico pediatra austriaco Hans Asperger, este síndrome se caracteriza por la alteración social, problemas en la comunicación, déficit en la capacidad de juego, así como comportamientos e intereses que tienden a repetirse (Asociación Americana de Psiquiatría, 1995), pero, por otra parte, los estudiantes con este síndrome no presentan un retardo en sus habilidades comunicativas, ni a nivel cognitivo. Sin embargo, debido al desconocimiento del *síndrome* es común que se generen conflictos con los estudiantes que lo presentan y ahora más; debido a que el DSM-V desplazó la categoría del Síndrome de Asperger y lo incluyó como parte del Trastorno del Espectro Autista (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Aunque la fecha de su descubrimiento fue en 1944, no fue hasta 1981 cuando la doctora Lorna Wing propuso sus características clínicas y fue incluido como diagnóstico por el DSM-IV en 1995 (Naranjo, 2014), lo que más tarde cambiaría con el DSM-V. Hay que

mencionar, además que los estudiantes con Síndrome de Asperger pueden mostrar interés en relacionarse con sus pares o compañeros de grupos, pero la gran dificultad que enfrentan es que no logran identificar emociones, intenciones e incluso la comunicación no verbal de los demás (Naranjo, 2014), lo que representa un reto desde la mirada de los estudiantes con este síndrome, así como desde la de sus compañeros de clase, lo cual hace difícil poder establecer relaciones interpersonales. En particular, el Síndrome de Asperger es más común en hombres que en mujeres (Asociación Americana de Psiquiatría, 1995)

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud OMS en su Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud CIE-10 (2008), el Síndrome de Asperger presenta un deterioro cualitativo en sus habilidades sociales, con un registro de intereses y actividades que suelen ser limitadas y repetitivas y que, además:

Difiere del autismo fundamentalmente por el hecho de que no hay retraso general, o retraso del desarrollo del lenguaje o del desarrollo intelectual. Este trastorno se asocia a menudo con una torpeza marcada. Hay fuerte tendencia a que las anomalías persistan durante la adolescencia y la edad adulta. (Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud CIE-10, 2008, p. 356)

Lo anterior, significaría que los estudiantes con Síndrome de Asperger, en los contextos educativos, deberían tener oportunidades de acceso a las aulas regulares; debido a que no hay retraso en el lenguaje, ni mucho menos en el desarrollo intelectual que impidan su formación académica en igualdad de condiciones con sus pares. Estos cambios en el DSM-IV y DSM-V, donde en su última versión el Síndrome de Asperger pasa a ser parte del Trastorno del Espectro Autista; han provocado que todas las personas que han sido

diagnosticadas con el este síndrome se autoproclamen “Aspie” para crear un colectivo (Carmack, 2014).

En lo que toca al ámbito educativo, es aquí donde los esfuerzos para fomentar la atención eficiente de los estudiantes con Síndrome de Asperger se tienen que reflejar; debido a que en muchos casos las dificultades sociales y cognitivas que presentan estos alumnos pueden pasar desapercibidas en las aulas regulares (Carmack, 2014), lo que implica que el profesorado no se percate de la situación de estos estudiantes, así como sus compañeros de clase.

Y es que un mal diagnóstico o falta de información sobre este síndrome, puede generar que los apoyos, estrategias y ayudas no sean los necesarios para los alumnos que lo presentan. Por un lado, Belinchón et al., (2008) señala que “los problemas de aprendizaje de este alumnado son tan sutiles o atípicos” (p.168), que en algunos casos se considera que no presentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación; lo que puede significar una aportación significativa para su inclusión a las aulas regulares. Por otra parte, Martos (2005) postula que un diagnóstico preciso puede significar un cambio radical para el estudiante con Síndrome de Asperger, envista que todo estaría relacionado y adaptado a sus necesidades y potencialidades.

Gonzales et al., (2019) afirma que hay que tener un acercamiento:

Al diagnóstico desde una perspectiva funcional, pues los problemas de aprendizaje que presentan las personas con SA están más relacionados con las metodologías y estrategias educativas, con el diagnóstico erróneo o tardío y con las malas praxis que se utilizan en las aulas, que con el trastorno en sí. (p. 343)

Indiscutiblemente, la mirada que tiene la sociedad sobre el Síndrome de Asperger debe cambiar, en vista de que la exclusión que viven los estudiantes con este síndrome está relacionada con la falta de información por parte de los docentes, alumnos e incluso de la propia familia; y es que, aunque haya dos o más estudiantes con este síndrome, todos presentan características, habilidades y potencialidades diferentes (Frith, 2004).

Aunado a esto, Gonzáles, Cortés y Mañas (2019) afirman que desde la parte *educativa* es importante y:

Necesario repensarse cómo actuar de acuerdo con los rasgos diagnósticos del SA que no se centren, exclusivamente, en el contenido curricular, sino que explore nuevas formas didácticas y en estrategias que puedan conducir la propia diversidad del aula sin tener que aislar o excluir continuamente al alumnado. (p. 344)

Lo anterior, hace énfasis en la actual forma de “incluir” a los estudiantes con este síndrome a las aulas regulares, donde en la mayoría de las ocasiones son aislados del salón de clases con ejercicios “personalizados”, diferentes a los de sus compañeros; y en donde también no se da un seguimiento oportuno a sus avances en las distintas áreas educativas. Así, Belinchón et al., (2008) menciona que el reto de la educación inclusiva con los estudiantes con Síndrome de Asperger es “atender con calidad y equidad a la diversidad del alumnado” (p. 167), lo que ayude a promover una escuela para *todos* donde nadie se quede afuera.

Por otra parte, Myles et al., (2005), menciona las características de los estudiantes con Síndrome de Asperger que usualmente se presentan en las escuelas.

Tabla 5. Algunos rasgos característicos del Síndrome de Asperger.

| | |
|--|---|
| Intereses limitados hacia tópicos específicos | Baja tolerancia a la frustración |
| Dificultad con los cambios en la rutina | Pobres estrategias de imitación |
| Incapacidad para hacer amigos y amigas | Rango de intereses restringido |
| Dificultad en las conversaciones recíprocas | Problemas de motricidad fina |
| Discurso pedante | Pobre concentración |
| Socialmente personas ingenuas y de pensamiento literal | Dificultades académicas |
| Tendencia a ser vulnerables | Vulnerabilidad emocional |
| Dificultad para aprender en grupos grandes | Habilidades de organización pobres |
| Dificultades con conceptos abstractos | Apariencia “normal” para otras personas |
| Pobres habilidades de resolución de problemas | Torpeza motora |
| Vocabulario por lo general amplio. Pobre comprensión | Aspectos sensoriales (problemas al procesar la información) |

Fuente: Myles et al., (2005, p. 15)

Con base en estas características, se puede observar que, si tomamos en cuenta los aspectos sociales y cognitivos desde una mirada de relación entre ambas partes, esto podría generar una mejor comprensión y atención a todo el alumnado que presente el Síndrome de Asperger; ya que podrían mejorar sus relaciones interpersonales, sus habilidades de comunicación y lenguaje, de autorregulación y autodeterminación, lo que signifique una mejora a su calidad de vida (Darretxe y Sepúlveda, 2011). Y es que de acuerdo con Cumine et al. (2010):

La dificultad para desarrollar habilidades interpersonales fluidas es probablemente la característica más notable de los niños con síndrome de Asperger. Estos niños no son antisociales. Más bien son asociales, a veces quieren formar parte del mundo social, pero no saben cómo entrar en él. (p.53)

Por tanto, es importante entender que las habilidades sociales de los alumnos diagnosticados con este síndrome irán mejorando conforme ellos mismos vayan creando vínculos sociales con sus compañeros de clase y maestros mismos que puedan entender la dificultad que para estos estudiantes representa hacerlo de la mejor manera posible, por lo cual es de suma importancia el no forzar al estudiante con SA a interactuar, sino que el enfoque tendría que estar encaminado a mejorar sus habilidades sociales (Cumine et al., 2010)

Cumine et al., (2010) también postula algunas características de los estilos de aprendizaje que los estudiantes con Síndrome de Asperger presentan y los cuales son:

Tabla 6. Características de los estilos de aprendizaje en estudiantes con Síndrome de Asperger.

| Componente | Descripción |
|------------|-------------|
|------------|-------------|

| | |
|--------------------------------|---|
| Motivación | Los estudiantes con síndrome de Asperger no suelen competir o llamar la atención. Carecen de un sentido de orgullo y vergüenza. |
| Imitación | Aunque los estudiantes con este síndrome son capaces de copiar lo que los otros hacen, pueden tener dificultad en ajustarlos a sus propios marcos de referencia. |
| Percepción | Existe la posibilidad de que estos estudiantes puedan producir respuestas incoherentes o inesperadas desde la parte sensorial. |
| Atención | El foco de atención del niño suele ser escaso y obsesivo. Las características de los estímulos pueden combinarse de forma idiosincrásica. |
| Memoria | Es probable que la memoria del niño sea episódica (es decir, los acontecimientos no se almacenan en el contexto en el que ocurrieron). Las listas de acontecimientos pueden almacenarse de este modo sin un marco significativo que los vincule. |
| Secuenciación | El niño con síndrome de Asperger tendrá dificultades para seguir secuencias. Puede ser capaz de encajar una secuencia, pero ser incapaz de ir más allá del patrón, de abstraer la regla o el principio en el que se basa. Por esta razón, los cambios en las secuencias de eventos angustian al niño porque el principio general no ha sido reconocido. |
| Resolución de problemas | El niño intenta aprender respuestas fijas a situaciones fijas. Puede aprender un conjunto de estrategias, pero no ser consciente de que las |

| | |
|--|--|
| | posee y, por tanto, ser incapaz de seleccionar una estrategia adecuada para una nueva situación. |
|--|--|

Fuente: Cumine et al., (2010, p.58)

Lo anterior nos da pautas para observar lo que podemos esperar de nuestros estudiantes con SA y es que muchas veces el trabajo colaborativo no es una solución viable para este tipo de estudiantes por lo que muchos “prefiere trabajar solos y se resisten a tener que compartir una tarea con los demás miembros” (Cumine et al., 2010, p. 60) haciendo que en ocasiones esto pueda causarles conflictos internos como nerviosismo y estrés.

Por su parte, Vulchanova et al. (2015) argumenta que en el ámbito educativo muchos de los estudiantes con SA, tienen una tendencia significativa a ser sobresalientes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como en otras áreas como las ciencias, astronomía o matemáticas, lo que posibilita su incursión en dichas áreas logrando un avance significativo en su formación académica.

Finalmente, el desconocimiento y falta de información es una de las barreras para el aprendizaje y la participación que los alumnos con Síndrome de Asperger que presentan diariamente en los sistemas educativos del mundo. Y es que la discriminación e exclusión imperante son parte de las barreras actitudinales; que se presentan por la falta de información sobre este síndrome así como de las concepciones erróneas que están presentes en la sociedad.

Capítulo III Metodología

Introducción

A continuación, presentamos el diseño metodológico de esta investigación a través del cual pudimos conocer a profundidad la trayectoria de un estudiante con Síndrome de

Asperger y su proceso de inclusión. Para ello, presentamos el enfoque metodológico, después el diseño de la investigación, los participantes y la técnica utilizada.

3.1.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo y su diseño descriptivo. Según Hernández Sampieri et al. (2010), se trata de un diseño que considera al objeto de estudio y a sus componentes. Así, interpretamos, comprendimos y describimos la trayectoria escolar de un alumno con Síndrome de Asperger que, pese a la falta de programas dirigidos a la inclusión educativa de personas como él, pudo cursar los dos primeros años del nivel medio superior. Taylor y Bogdan (1986) consideran que la investigación cualitativa “produce datos descriptivos” a partir de “las propias palabras habladas o escritas de las personas [y] la conducta observable” (p. 20). Este tipo de aproximación favorece la realización de análisis con un mayor nivel de profundidad. Específicamente, esta investigación consideró el uso del estudio de caso desde el paradigma fenomenológico-hermenéutico. Según Martínez Miguélez (2006) “la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal y como son experimentados, vividos y percibidos por [las personas]”(p.137). Además busca comprender las realidades tal como manifiestan “por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera”, sino respetándolas en su totalidad (p.137).

El paradigma fenomenológico nos da la pauta para presentar un caso que está en el contexto próximo del investigador. Tal como afirma Fuster Guillen (2019), el análisis fenomenológico explora la conciencia de los individuos, lo que permite entender y construir significados a las experiencias desde la propia vida del individuo.

Según Van Manen (1999), el principal objetivo del análisis fenomenológico es “transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de manera que el efecto del texto represente un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo” (p.56).

3.1.2 Diseño de la investigación

Tal como adelanté en la sección anterior, realicé un estudio de caso, porque favorece la aproximación comprensiva a situaciones únicas en un contexto determinado y que dan pauta para poder profundizar en ellos sin generalizaciones (Jiménez Chaves y Comet Weiler, 2016). Según Stake (1999), los estudios de caso pueden enfocarse en una persona, una familia, un salón de clases, una empresa, una organización o una institución abordándose, siempre y cuando se resalten sus cualidades idiográficas. El objetivo principal del estudio de un caso no es la comprensión de otros casos. “La primera obligación es comprender *este caso*” (p. 14), sin tomar en cuenta las posibles generalizaciones que se puedan realizar. Lo que importa es su carácter único y su diferencia. El estudio de caso tiene que ver con casos elegidos por el investigador y se busca comprender y profundizar en un caso en particular.

Merriam (1998) y Stake (1999) afirman que los casos atípicos e intrínsecos se refieren personas que presentan aspectos característicos únicos, que los hace diferentes a los demás. El caso estudiado en esta investigación lo seleccioné porque podía aportar información valiosa y relevante para la escuela donde estudia el participante. La idea era que el cuerpo docente comprendiera cómo fue posible que un alumno con síndrome de Asperger llegara a los dos primeros años de educación media superior antes y durante la contingencia de la Covid-19, sin necesariamente contar con un plan inclusivo para la atención a la diversidad.

Este caso es único e interesante debido a que fue el primer caso diagnosticado de un alumno con Síndrome de Asperger en la institución educativa y que, desde el primer momento de su ingreso, todos los integrantes de la comunidad educativa tuvieron conocimiento de la diversidad que presentaba. Sin importar su condición, el alumno pudo acceder al nivel medio superior y transitarlo antes y durante la pandemia, a pesar de que los más afectados fueron los estudiantes que viven con una diversidad funcional. El estudio de este caso también implicó incorporar al proceso a dos personas que tenían un nexo significativo con el alumno y que formaron parte de su trayecto escolar.

3.1.2 Participantes

Tal como he dicho, esta investigación se enfocó en un alumno con Síndrome de Asperger que actualmente cursa el quinto semestre de educación media superior en una institución privada localizada al sur de la Ciudad de Puebla. Con fines de confidencialidad le usé un seudónimo, “Jorge”, para referirme al participante principal de este estudio. Del mismo modo, entreviste a un docente de la institución educativa que le dio clases a Jorge. Finalmente, incluí la perspectiva de la madre de Jorge, ya que se hizo cargo de la situación académica de su hijo y estuvo presente activamente en su trayectoria ayudándolo con sus trabajos, con sus clases en línea y con el monitoreo constante en la parte académica. La madre de Jorge proporcionó una visión más amplia de cómo fue la trayectoria de su hijo debido a la cercanía que tuvo y tiene con él.

3.1.2 Técnicas de recolección de información

Utilicé la entrevista semiestructurada para recolectar la información. En este tipo de entrevista, el investigador tiene la libertad de formular preguntas de acuerdo a los objetivos de la investigación y añadir conceptos adicionales para conseguir más información

(Hernández Sampieri et al., 2010), lo cual permite ajustar la técnica a las necesidades de la investigación. Según Folgueiras Bertomeu (2016):

En la entrevista semiestructurada es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada. (p. 3)

Esto ayudará al entrevistador a generar una respuesta inmediata, si no está obteniendo la información que desea, incorporando preguntas que ayuden a lograr el propósito de la investigación. Realicé tres entrevistas en las instalaciones del colegio en diferentes sesiones con diversos horarios: una a Jorge, otra a su mamá y la tercera a un docente en el área de ciencias. Las grabé y luego las transcribí para su análisis e interpretación fenomenológica. El análisis implicó la definición de unidades temáticas y la construcción de categorías, cuya conjunción conformó un texto uniforme que describe las experiencias vividas y relatadas por los participantes.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de los datos

En este capítulo presento los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas al alumno, a la madre del alumno y a uno de sus docentes donde se podrán observar las categorías con las cuales se hizo el análisis de los datos. En la Tabla 8 se listan las claves de denominación que utilicé para los tres participantes.

Tabla 8. Participantes

| Clave de denominación | Persona | Edad | Ocupación |
|------------------------------|----------------------|-------------|------------------|
| Jorge | Estudiante | 17 | Estudiante |
| Mamá | Madre del alumno | 46 | Ama de casa |
| Profesor | Profesor de ciencias | 55 | Docente |

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 9 describo las unidades temáticas que resultaron del análisis.

Tabla 9. Unidades temáticas.

| Unidades temáticas | |
|---|--|
| Apoyos recibidos por parte de los docentes | Convivencia con los docentes |
| Estrategias y actividades | Ambiente escolar: convivencia con los compañeros de clase |
| Materias educativas con las que el estudiante con SA presenta problemas | Rasgos característicos del estudiante con Síndrome de Asperger |
| Inclusión educativa | Problemas técnicos durante la pandemia |
| Propuestas para mejorar la inclusión en la institución educativa | |

Fuente: elaboración propia.

4.1.1 Convivencia con los docentes

Una pieza clave para mejorar los procesos inclusivos en los centros escolares es la convivencia entre los alumnos con diversidad funcional, sus compañeros de clase y sus docentes. Estos últimos son los encargados de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, en gran medida, favorecen el proceso de inclusión al brindar el apoyo necesario (Echeita y Duk, 2008). Actualmente, el desconocimiento de temas como la diversidad funcional, la inclusión o el síndrome de Asperger [SA] produce desconfianza en la relación docente-alumno. Esta es una barrera ya que “la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos” (Booth y Ainscow, 2015, p. 44) tienen un impacto en el seguimiento de los estudiantes con diversidad funcional. En este proyecto de investigación describo la experiencia de un *alumno* con Síndrome de Asperger cuya baja habilidad para socializar con algunos compañeros de clase y docentes en niveles anteriores como la primaria no ha sido una barrera para él. Tal como lo dijo en entrevista:

“He convivido bien con mis docentes, me llevo bien con ellos, me respetan no como en la otra escuela (primaria) donde no me respetaban” (Jorge, líneas 12-13)

Pese a las características específicas de las personas con SA, Jorge considera que es en el nivel medio superior donde su proceso de inclusión fue más ameno y cordial. Esto ayudó a que la convivencia docente-alumno se desarrollara conforme a la madurez académica de Jorge, a pesar de los resultados académicos y de su diversidad funcional. La convivencia ha sido cordial y Jorge se siente incluido y respetado.

Asimismo, la mamá concordó en que la convivencia mejoró en el nivel medio superior y que fue algo que pudo notar y apreciar por los comentarios que le hacía su hijo. Esto se vio reflejado en su trayectoria académica, ya que Jorge se sentía en confianza con sus

docentes antes y después de la pandemia por Covid-19, situación que forzó tanto a estudiantes como docentes a llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje a un terreno nunca antes visto en nuestro país; me refiero a las clases en línea:

*“le gustaban muchísimo todos sus profesores, no tuvo ningún problema, se sintió incluido”
(mamá, líneas 335-336)*

“La convivencia ha sido muy buena, cuando estamos en línea incluso era el primero que se conectaba o es el primero que lo hace” (Profesor, líneas 438-439)

La cita anterior refleja cómo una relación cordial docente-alumno puede ayudar a generar un ambiente de confianza donde el estudiante con SA pueda desenvolverse de la mejor manera en la institución educativa.

4.1.2 Apoyos recibidos por parte de los docentes

Los apoyos son básicos para todos los aprendices, independientemente de si tienen alguna diversidad o no. Esto es más evidente en los alumnos con diversidad funcional quienes, en distintas ocasiones, encuentran barreras académicas que les impiden seguir desarrollando las competencias del nivel que cursan. Actualmente, apoyar a los estudiantes con SA se hacen cada vez más necesario, independientemente de la visibilidad de su diversidad, ya que puede tener un impacto significativo en su trayectoria académica, mejorando su desempeño escolar, su estadía en la institución educativa, y su calidad educativa en su paso por el nivel escolar (Barranco y Santacruz, 1995). Al respecto, Jorge afirma:

“no, no he recibido apoyo... o sea sí me han ayudado, pero así particularmente solo a mí no” (Jorge, líneas 5-6)

En su trayectoria académica, Jorge fue mejor atendido en preescolar, debido a la cantidad de alumnos por salón. Esto ayudó a mejorar sus habilidades, conocimientos y destrezas, así como las estrategias y apoyos:

“...[Jorge] solo tenía tres compañeritos en el grupo (3° de preescolar), entonces su maestra era como que atención personalizada. Trabajó muy bien, hacía sus trabajos manuales, todo perfecto” (Mamá, líneas 261-263)

“...y sí realmente siempre tuvo el apoyo de las misses. Le ponían un poco más de atención para que tuviera la atención adecuada” (mamá, líneas 297-298)

Los estudiantes con SA suelen tener poco apoyo, pero de acuerdo con la mamá esta situación fue diferente ya que sí notó algunos apoyos específicos para Jorge por parte de algunos docentes. Sin embargo, durante el preescolar y el bachillerato hubo un avance en términos de inclusión académica por parte de los profesores y compañeros que favoreció la trayectoria académica de Jorge. Específicamente, la entrega de trabajos mejoró y la participación aumentó. La atención personalizada y la vinculación de sus gustos e intereses con la clase han ayudado a que Jorge se sienta cómodo y, al mismo tiempo, pueda adquirir las competencias desde su diversidad funcional, mismas que se relacionan con sus habilidades, conocimientos y destrezas adquiridas a través de los diversos niveles educativos que ha cursado (educación básica y media superior).

Booth y Ainscow (2015) concuerdan en que algunas barreras para el aprendizaje y la participación puede tener relación con “los distintos enfoques sobre la enseñanza y aprendizaje que mantiene el profesorado”(p.44), por lo que la importancia de vincular los aprendizajes con los saberes previos e intereses es de suma importancia no solo para los alumnos con SA, sino también para todos los demás. Al respecto, el docente afirma:

“...inmediatamente lo relaciono con lo que a él le gusta entonces hablamos de fuerza y energía entonces le enfoco a lo que él le gusta” (Profesor, líneas 427-428)

“el apoyo que yo le doy es que siempre yo lo estoy escuchando” (profesor, líneas 430-431)

Los apoyos a Jorge han sido significativos ya que han fortalecido su confianza hacia sus docentes quienes han intentado minimizar las dificultades de aprendizaje de Jorge (Echeita y Sandoval, 2002). La institución y los docentes deben apoyar e idear estrategias para favorecer la inclusión y adquisición de las competencias por parte del alumnado con diversidad funcional. Este sería el comienzo de un proceso inclusivo que mejorará la recepción de alumnos con diversidad, su tránsito por el nivel medio superior y la culminación de sus estudios en tiempo y forma con los mismos niveles de calidad para todos.

4.1.3 Ambiente escolar: convivencia con los compañeros de clase

El ambiente escolar es importante para los alumnos regulares y mucho más para los estudiantes con alguna diversidad funcional. Ser funcionalmente diverso puede propiciar el acoso escolar, la discriminación y la exclusión. Así, se busca que haya respeto, tolerancia y solidaridad con todo el alumnado en las instituciones educativas (Soto, 2003), lo cual garantiza ambientes escolares sanos y de calidad para todos.

En la experiencia vivida por Jorge pude notar que el ambiente escolar durante la primaria no fue cordial los docentes y compañeros de clases no tenían información sobre su condición. No sabían nada sobre la tolerancia hacia los demás y evitar juzgar a una persona por ser diferente. Esto repercutió en la trayectoria académica de Jorge y en su intención de desertar al comunicar a su mamá que ya no quería regresar más a la escuela:

“en la otra escuela (primaria) mis compañeros eran injustos conmigo, me excluían” (Jorge, línea 15)

“era nada más porque no querían que yo estuviera dentro” (Jorge, línea 17)

“... una vez la miss hizo una audición para entrar al coro y todos los de mi salón entraron excepto yo, solo porque tenía voz grave y no me quisieron meter y entonces no entré” (Jorge, líneas 21-23)

En muchas ocasiones, las principales barreras que enfrentan los alumnos con SA están más presentes en la educación básica (primaria), donde hay más dificultades para desenvolverse debido al desconocimiento que tiene la comunidad escolar sobre la diversidad. En este caso específico, hubo dificultad para socializar con las niñas y adolescentes mujeres, razón por la cual Jorge ha tenido más afinidad con los hombres. Las diferencias y las características que presentaba, así como su forma de ser pudieron ser motivo para que las niñas y adolescentes mujeres lo molestaran, ya que empezaron a notar cambios en su compañero lo cual se convirtió en un problema más:

“la secundaria la cursó bien, pero con la molestia de las niñas. Tuvo roces con otro de sus compañeros, pero creo que también tenía una condición o problemas, lo metía en chismes entonces ya estaba harto de la escuela” (Mamá, líneas 217-220)

“había niñas que lo invitaban a sus fiestas o a ir a sus casas, pero él las rechazaba era algo mutuo” (Mamá, líneas 225-226)

“su problema era con las niñas y se frustraba y decía que ya no quería ir a la escuela” (Jorge, líneas 299-300)

“exactamente, es más con las niñas con quien tiene problemas” (mamá, línea 328)

En mi búsqueda, no encontré estudios enfocados en problemas de socialización específicamente con mujeres, sin embargo, Jorge los ha tenido desde temprana edad. No logré saber por qué sus compañeras lo molestaban más que a sus otros compañeros. Tal vez, estas situaciones estaban más relacionadas con su diversidad y sus características que con el hecho de ser hombre. Al recibir todo tipo de comentarios, Jorge se sintió frustrado, ansioso y enojado, estados que fueron provocados por el ambiente escolar negativo:

“es que ya le dio por gritarle a sus compañeros, ya no le pueden decir nada porque él se altera y empezó a tener mucho roce con sus compañeritas” (sujeto 2, líneas 287-288)

Los alumnos SA pueden presentar diversos “problemas al procesar la información” (Myles et al, 2005, p. 15), así Jorge pudo procesar las burlas y las frases utilizadas para molestarlo, mismas que la mamá refería como una situación más de su hijo:

“es que mamá, me ofenden, ellos me dicen que soy muy cochino y ellos (las personas con SA) tienen ese problema que son muy ... este despistados y descuidados con su imagen, ellos no piensan cómo me ven o cómo estoy” (Mamá, líneas 289-291)

Lo ideal sería que “los maestros y estudiantes se [sintieran] cómodos ante la diversidad y la [percibieran] no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (Echeita y Navarro, 2014, p.28). Esto ayudaría a crear ambientes escolares más agradables para todos que repercutan de manera positiva en el alumnado con diversidad funcional.

En la trayectoria académica Jorge, observé que en el nivel medio superior fue donde las condiciones empezaron a cambiar, lo cual ayudó no solo a su inclusión educativa, sino también a socializar más y mejor con sus compañeros de grupo y docentes. En este caso, resalta la importancia de “promover esta forma de convivencia, desde el aprecio por la diversidad, se ofrecen al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto a la diferencia y a valorar a todos por igual” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 24), lo cual ha ayudado a mejorar la inclusión de Jorge ya que se siente en confianza y feliz. Las siguientes citan dan muestra del cambio:

“...me llevo bien con ellos (bachillerato), platico, tengo amigos. También en la otra escuela todos me odiaban” (Jorge, líneas 46-47)

“... y ahora sí, aquí tengo amigos (bachillerato), platico con ellos, tengo sus contactos”
(Jorge, línea 49)

En la educación media superior el ambiente escolar con sus compañeros ha sido más cordial, debido a la tolerancia que han desarrollado y a la información sobre la diversidad funcional de Jorge, lo cual ha sido un elemento importante para mejorar la convivencia e inclusión. Por eso, Jorge se siente más cómodo en el ambiente escolar en general y su desarrollo social se ha beneficiado:

“él quería acoplarse con sus compañeros (bachillerato) y que no lo rechazaran porque él sintió siempre el rechazo de sus propios compañeros ...” (Mamá, líneas 322-324)

Aunque los alumnos con SA muestran una dificultad en el ámbito social, a Jorge le gusta compartir gustos y afinidades con algunos de sus compañeros. Según Cumine et al. (2010, p.53), “estos niños no son antisociales. Más bien son asociales, a veces quieren formar parte del mundo social, pero no saben cómo entrar en él”, y cuando lo hacen, les causa un alto grado de satisfacción, tal como lo expresa el entrevistado. Por otra parte, Jorge es quien decide cuándo y cómo interactuar con los demás. A veces, prefiere estar solo y trabajar de manera individual y, en otras ocasiones, le gusta contar chistes o decir cosas interesantes a sus compañeros de clase y de los demás niveles:

“o sea él prefiere estar solo haciendo las cosas a que alguien lo esté ayudando y a lo mejor tiene esa convivencia cuando es para estar haciendo alguna broma o chiste” (Profesor, líneas 466-468)

“sí convive bien, sus compañeros incluso pues no le dicen “hay ya cállate” no” (Profesor, líneas 472-473)

“... estamos hablando de un tema dice algún comentario y sus compañeros a veces avalan lo que está diciendo, no es que lo limiten” (Profesor, 474-476)

En el aula ha habido tolerancia y respeto a la diversidad. En las clases de ciencias, Jorge comparte sus conocimientos sobre astronomía o datos interesantes de la ciencia que en muchas ocasiones pueden causar un interés en sus demás compañeros e incluso del docente. Esto concuerda con Vulchanova (2015) quien menciona que los estudiantes con SA pueden tener conductas sobresalientes en materias como las ciencias o las lenguas extranjeras. Por otra parte, que no haya restricciones ha ayudado al mejoramiento de la parte comunicativa y social de Jorge. En este sentido, no hay que forzar al estudiante con SA a interactuar con sus demás compañeros, sino mejorar sus habilidades sociales (Cumine et al., 2010), ya que muchas veces no sabe cómo interactuar con sus demás compañeros.

4.1.4 Estrategias y actividades

Los docentes y centros educativos deben tener las estrategias y realizar las actividades necesarias para ayudar al alumnado con diversidad a adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes para la vida. Cada alumno tiene diversas formas de aprender y ritmos propios (Arroyo, 2013) que van desde los más simples, como repetir y memorizar, hasta acciones más complejas, como crear o diseñar. Tomar en cuenta este rasgo favorece la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes desde su propia diversidad.

La mayor parte de estudiantes con SA prefieren el trabajo individual (Cumine et al., 2010), pero cuando el trabajo colaborativo es con personas afines, suelen desarrollar habilidades sociales más complejas como conversar, analizar, participar a su manera e incluso crear algo. Si el equipo de trabajo no es el óptimo, estos estudiantes optan por trabajar individualmente, ya que pueden experimentar ansiedad o enojo al no saber cómo expresar sus ideas de forma natural. Al respecto, Jorge afirma:

“trabajo individual” (Jorge, líneas 85)

“porque a veces mis compañeros de equipo no hacen nada, perdemos y no por mi culpa”
(Jorge, líneas 87-88)

“recientemente el trabajo en equipo sí porque ahí están mis amigos, ellos sí trabajan y me apoyan. Me gusta dibujar porque así me expreso mejor” (Jorge, líneas 108-109)

Evidentemente, el trabajo en equipos no es siempre la mejor opción para los alumnos con SA, ya que pueden no sentirse cómodos al interactuar con sus demás compañeros. Muchos de ellos tienen un mejor desenvolvimiento en el trabajo individual. Según Vulchanova (2015), estos alumnos tienden a sobresalir en la adquisición de lenguas extranjeras o las ciencias, pero existen otras áreas del conocimiento que pueden significar un problema porque no se adecuan a sus intereses, como se puede observar en las siguientes citas:

“no me gustan mucho las matemáticas que digamos, ni tampoco me gusta mucho artes y sin embargo siempre saco 10” (Jorge, líneas 112-113)

“en matemáticas son formulas y se me dificulta más, generalmente no recuerdo bien el procedimiento, se me olvida y se me dificulta. En artes hago los dibujos bien pero no es que se me haga interesante la clase” (Jorge, líneas 115-117)

Estas dos materias en específico pueden no llamar la atención de Jorge debido al nivel de conocimientos abstractos que se pretenden cubrir. La mayoría de los estudiantes con SA tienen “dificultades para seguir secuencias. Pueden ser capaces de encajar una secuencia, pero ser incapaz de ir más allá del patrón, de abstraer la regla o el principio en el que se basa” (Cumine et al, 2010, p.58). Hay entonces que repensar la manera de encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos puedan adquirir los conocimientos necesarios y entiendan cómo lo aprendido los ayudará a mejorar sus competencias y habilidades. Es habitual que estos alumnos “tengan dificultades en entender el lenguaje matemático” (Cumine et al, 2010, p. 59), ya que muchas de las palabras pueden no entenderlas por el diferente significado que poseen en diferentes contextos.

Los estudiantes con SA pueden mostrar torpeza motora (Myles et al., 2005, p. 15) lo cual los lleva a no destacar en clases como educación física. Sin embargo, en este caso en específico, se ve una clara tendencia a realizar actividades más lúdicas que teóricas en las cuales puedan ser guiados, lo que ayuda a que asimilen mejor los contenidos, evitando el aburrimiento o pérdida del sentido de la clase. De acuerdo con el docente, uno de los estilos de aprendizaje que más sobresalen en Jorge es el kinestésico, el cual se caracteriza por la enseñanza centrada en las experiencias e interacción del cuerpo con el o los objetos:

“la experimentación porque él es muy kinestésico solo hay que ir guiándolo porque luego quiere hacer las cosas más rápido y le gusta más cuando hacemos experimentos, él es más de práctica” (Profesor, líneas 482-484)

“no le gusta mucho que este uno leyendo” (Profesor, línea 517)

“sí estamos haciendo algún cuadro, mapa, o grafica lo realiza” (Profesor, línea 519)

“a él le encanta dibujar” (Mamá, línea 362)

Las actividades lúdicas y dinámicas se pueden implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con SA, para mejorar el desarrollo de habilidades y estilo de aprendizaje. Hay que vincular estas estrategias con la manera en la que el mismo Jorge adquiere el conocimiento utilizando el dibujo.

Estandarizar todas las actividades y estrategias de aprendizaje puede significar que más de un estudiante no pueda asimilar los contenidos, lo cual pudiera convertirse en una barrera más para el aprendizaje y la participación de los alumnos con diversidad funcional.

4.1.5 Rasgos característicos del estudiante con Síndrome de Asperger

Aunque la diversidad funcional de los alumnos con SA no se distingue a simple vista, sus características varían de estudiante a estudiante. Las principales características son: falta de

socialización, perfeccionismo, torpeza motora y conocimientos específicos sobre ciertas disciplinas (Myles et al., 2005). Estos rasgos se manifiestan en su vida diaria e incomodan a las personas que desconocen del tema y a los mismos alumnos, ya que se pueden desencadenar situaciones a las que no están acostumbrados y, por ende, reaccionen de una manera que interrumpe el flujo de la socialidad:

“O sea él puede estar muy bien con los que ya conoce, pero si se sale con otro entorno, alguien que quiera saludarlo o en la calle inclusive les hace gestos, no quiere saludar, le cuesta mucho trabajo socializar” (Mamá, líneas 282-284)

Para estos estudiantes, la rutina es esencial. Algo fuera de lo previsto les genera mucha ansiedad. En este caso, se puede observar que dibujar es una estrategia que Jorge utiliza para entender mejor los temas. Lo rutinario también se ve plasmado en la manera en la que Jorge organiza sus materiales para sus clases clasificándolos de acuerdo con el tamaño e importancia. En este sentido, el alumnado con SA puede desarrollar niveles de organización específicos que muchos de los estudiantes no realizan:

“Sí tiene una rutina, él es muy rutinario, desde pequeño nos lo dijeron, debe tenerla” (Mamá, líneas 382-383)

“escribo los puntos más importantes en mi libreta, a veces hasta hago ilustraciones para entender mejor” (Jorge, líneas 80-81)

“divido las plumas en un lado, los lápices en otro, los colores en otro” (Jorge, línea 93)

“por lo general las materias que tengo toda la semana, no saco los libros, pero las que no tengo toda la semana, nada más agrego los materiales” (Jorge, líneas 95-96)

Vincular los gustos del estudiante con SA, así como el estilo de aprendizaje y las estrategias que utiliza para aprender mejor significaría una forma de poder ayudar a que sus procesos de

enseñanza-aprendizaje sean más amenos y puedan fortalecer sus habilidades y conocimiento. Contrariamente, la desvinculación entre los intereses de los alumnos y los temas de clase supone un bajo desarrollo de competencias y adquisición de los contenidos. Para los estudiantes con SA, escribir y hacer deporte puede representar un problema grave debido a la falta de motricidad fina y gruesa. Esto lleva a ver apuntes con letras grandes sin seguir las líneas en los cuadernos o sin un debido uso de signos de puntuación. En el caso de los deportes, los estudiantes prefieren hacer alguna otra actividad antes que involucrarse en los ejercicios de calentamiento o el deporte en equipo, incluso pueden llegar a apartarse y aislarse (Cumine et al., 2010).

“dentro de sus características no tiene la motricidad fina muy desarrollada pues escribe bastante feo, letras grandes” (Mamá, líneas 310-312)

Las instrucciones para los alumnos con SA tienen que ser muy claras y precisas, para que puedan entender mejor y realicen las actividades, ya que la mayoría de ellos tiene “dificultad para comprender instrucciones complejas” (Cumine et al, 2010, p. 59). Por esta razón, a veces se cree que carecen de motivación o que no quieren realizar las actividades:

“con él tienen que ser instrucciones muy claras, muy específicas” (Mamá, línea 355)

Jorge muestra una afinidad por la construcción de historias debido a su gran imaginación en ciertos temas. Aunque en algunas situaciones las historias no tengan coherencia, siempre trata de elaborarlas de la mejor manera posible tal como afirma la mamá:

“él puede desarrollar una historia en dos minutos y te dice esto y esto muy muy bien pero no le gusta que le expliquen...” (Mamá, líneas 361-362)

Otra característica que sobresale en los estudiantes con SA es que tienden a realizar alguna otra acción cuando están en clase. Esto no significa que no estén escuchando al docente durante las explicaciones o a sus demás compañeros. Si son cuestionados sobre el tema, tratan de responder de forma general y no de manera específica:

“puede estar dibujando, pero está escuchando todo y sí se le queda, pero a su modo, lo entiende, pero si ya le quieren profundizar algo más, que analice las cosas no lo hace...”
(Mamá, líneas 369-371)

Es aquí donde el docente tiene que buscar las estrategias para que el alumno con SA “pueda entender lo que se espera de él” (Cumine et al, 2010, p. 44), ya que en algunas ocasiones, por la premura de terminar las cosas o participar, pueden cometer errores al tratar de comunicar lo que piensan sobre el tema. En algunas ocasiones, a Jorge le gusta estar informado, pero de temas que llaman su atención como la astronomía, la ciencia o la historia:

“le gusta mucho leer e informarse sobre temas como astronomía, planetas o el sistema solar y a veces te da datos certeros que incluso a veces yo no sabía” (Profesor, líneas 486-488)

“o sea es un chico que a la primera capta las cosas, aunque a veces por querer hacerlo rápido, no lo hace bien” (Profesor, líneas 489-490)

“él quiere terminar rápido” (Profesor, línea 494)

“Terminar rápido” las actividades está asociado a la ansiedad, la cual es muy frecuente en los estudiantes con Asperger (Cumine et al, 2010). En algunos casos, estas cuestiones pueden representar un reto para ellos cuando no saben cómo lidiar con sus propias emociones. En este sentido, pueden reaccionar de manera positiva o negativa dependiendo del lugar y las personas:

“si algo no le sale, empieza a desesperarse cuando no le sale, pero cuando le sale lo disfruta, cuando no le sale se distrae, empieza a hablar, a hacer comentarios” (Profesor, líneas 538-539)

El docente debe poseer “un conocimiento profundo del síndrome de Asperger y sus implicaciones educativas” (Cumine et al, 2010, p. 45), que se vean reflejados en actitudes de respeto y tolerancia y en apoyar más que castigar.

Finalmente, puedo afirmar que las características presentadas aquí pueden variar de acuerdo con diversos factores como la edad, nivel educativo, familia, escuela, etc. Es de suma importancia identificar a los alumnos con SA e incluirlos, ya que actualmente están llegando a niveles más avanzados como la educación media superior y superior.

4.1.6 Materias educativas con las que el estudiante con SA presenta problemas

Según Vulchanova (2015), los estudiantes con SA tienen habilidades para el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el idioma inglés. A medida que los estudiantes avanzan por los niveles educativos y la dificultad aumenta, tienen más dificultades para adquirir y desarrollar sus competencias debido a la demanda académica y autonomía que se espera de los alumnos con respecto a los contenidos. El docente debería analizar y diseñar estrategias y recursos que les ayuden a acceder al currículo formal. Así mismo, algunas materias o contenidos pueden representar una barrera para su aprendizaje y participación. Jorge presenta dificultades con materias como lengua extranjera inglés e historia como se puede observar en el comentario de la mamá:

“inglés, le cuesta trabajo y ahorita social (historia y civismo), social yo siento que a él le gustaba mucho social y siempre ha sobresalido en social pero aquí como que el profesor y yo lo entiendo porque ya es un nivel más avanzado, les quieren hacer entender y ya que ellos tengan un razonamiento propio y les hablan mucho, pero ellos lo que tienen (alumnos con Asperger) es que, si ustedes le hablan mucho, él se pierde, ósea él se pierde...” (Mamá, líneas 350-354)

El grado de dificultad en el nivel medio superior es mayor, por lo que muchas veces el docente tiene que aplicar estrategias con contenidos más amenos para todos los estudiantes, sin la necesidad de bajar el grado de dificultad o la calidad. Estas situaciones se pueden presentar “cuando el docente planea para ellos actividades de grados inferiores argumentando que “no tienen la capacidad” o que

las actividades son muy complicadas para el alumno” (Secretaria de Educación Pública, 2018, p. 26), lo cual no ayuda a desarrollar las habilidades de los alumnos, ni sus conocimientos.

Uno de los problemas más comunes con el alumnado con SA es la vinculación entre lo que quieren hacer y lo que deben hacer. Guiar el aprendizaje acompañar y explicar el porqué de las cosas. Si el estudiante no entiende el propósito de la actividad, optará por no realizarla y buscará alguna otra cosa que hacer. Por eso es imprescindible “dirigir la atención a nivel individual, en lugar de confiar en las instrucciones de toda la clase” (Cumine et al, 2010, p.44) para que así se obtengan mejores resultados.

“artes no la desarrolla muy bien, porque le gusta dibujar, pero lo que él quiere y de sus fantasías, él es muy imaginativo yo siento que su talento va a ser, ser escritor” (Mamá, líneas 360-361)

Jorge ha tenido dificultades con algunas materias por la falta de claridad de las instrucciones, la desvinculación de la actividad con sus gustos y preferencias y por el desconocimiento de los docentes sobre su diversidad y la manera en la que pueden trabajar con él.

4.1.7 Problemas técnicos durante la pandemia

Durante la pandemia por Covid-19 en nuestro país y en diferentes partes del mundo, los procesos de enseñanza-aprendizaje tuvieron que migrar a entornos virtuales asistidos por la computadora o algún otro dispositivo electrónico como el teléfono celular para darles continuidad. Si los procesos de inclusión ya eran difíciles en espacios presenciales para los estudiantes con SA, la migración a los entornos virtuales lo dificultó aún más.

La computadora se convirtió en la principal herramienta para los alumnos y docentes, pero en el caso de los alumnos con SA la relación mediada por la computadora les produjo estrés y ansiedad por no estar acostumbrados a esta nueva forma de instrucción. Por consiguiente, los docentes tuvieron que idear nuevas formas de enseñar e incluir a los alumnos con diversidad. Los procesos de inclusión

en línea se ven como generadores de desigualdad en lo que respecta a la manera en la que los alumnos han adquirido habilidades digitales, mismas que para Jorge pudieron representar una desventaja en comparación con sus compañeros. En las siguientes citas se puede observar cómo Jorge trató de minimizar los problemas tecnológicos que tuvo durante la pandemia:

“la conexión si ha sido un problema en mi casa, pero cuando contratamos infinitum ya no se me ha ido seguido el internet. Simplemente me conectaba y ya volvía a entrar” (Jorge, líneas 197-199)

“porque en esta situación de la pandemia, sí he tenido problemas, pero sí los soluciono” (Jorge, líneas 207-208)

Algunos de los problemas presentados por Jorge tuvieron que ver con el funcionamiento de la computadora, el acceso a las aplicaciones, así como con la contraseña y el usuario:

“en línea sí tenía algunos problemas, que me pidiera la cuenta, que se me borrara el historial, todos esos fueron problemas” (Jorge, 207-208)

“me ha pedido la cuenta. Sí recuerdo la contraseña, pero a veces me atrasa porque tengo que poner la cuenta y contraseña y a veces no me acuerdo” (Jorge, líneas 200-201)

“o sea sí se me traba mucho el internet” (Jorge, línea 224)

Por estas situaciones, los docentes tuvieron que “crear un entorno de trabajo tranquilo” (Cumine et al, 2010, p.44) para poder mitigar los problemas que se presentaron que tuvieron una mayor repercusión en el alumnado con diversidad. En el ámbito emocional, este tipo de situaciones representó un reto para Jorge, quien no lo hizo evidente con sus compañeros de clase ni con su docente, pero sí con su mamá:

“que él ya no soporta la computadora, la computadora era agarrarla y pelear por todo, por qué me manda este mensaje, por qué no me puedo conectar, por qué los otros ya se conectaron y se pregunta por qué a mí” (Mamá, líneas 574-577)

Aunque los alumnos con SA pueden mostrar poca habilidad para la resolución de problemas, durante la pandemia fue Jorge quien empezó a desarrollar habilidades tecnológicas básicas que le ayudaron en su trayectoria académica. En algunas clases era el primero en conectarse y si alguien presentaba algún problema con el internet, se ofrecía a ayudar:

“era él, el que más habilidades tenía en la cuestión digital a veces me decía “si quiere yo le proyecto el video, si no le funciona yo hago esto” era el primero que me mandaba a tiempo en classroom sus actividades” (Profesor, líneas 522-524)

Ante ciertas situaciones de cambio los estudiantes con SA tienen que adaptarse, lo cual ayuda a desarrollar nuevas habilidades como las presentadas anteriormente. Querer ayudar a sus compañeros e incluso a su profesor en situaciones poco favorables alude a un cambio en sus habilidades sociales, como la empatía, y de resolución de problemas que tendrán que reforzarse y desarrollar en su trayectoria académica.

4.1.8 Inclusión Educativa

Los procesos inclusivos para los estudiantes con SA son más problemáticos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Esto hace que no reciban apoyos para mejorar su proceso de inclusión educativa. Por lo general, se llevan a cabo procesos de integración más que de inclusión. En los procesos de integración, los alumnos con diversidad se “tienen que adaptar a la enseñanza y aprendizajes existentes, así como a la organización de estos” (Secretaría de educación pública, 2018, p. 21), lo cual puede convertirse en una barrera para el aprendizaje y la participación promovida por los docentes y la institución educativa.

Se piensa que los diagnósticos de estudiantes con alguna diversidad funcional pueden tener un impacto positivo o negativo ya que se espera que la comunidad escolar brinde los apoyos necesarios para mejorar los procesos inclusivos. Tener un diagnóstico confirmatorio de alguna diversidad funcional no es siempre un signo de cambio y ayuda. Se puede tener la información sobre la diversidad de los estudiantes y aun así no hacer nada. La mamá habla de lo que vivió Jorge en el nivel básico quien, a pesar de tener un diagnóstico de su diversidad funcional a temprana edad, no sirvió de ayuda para que los docentes y la misma institución educativa pudieran promover y desarrollar una inclusión educativa. Jorge estaba más integrado en las clases sin participar, sin hablar, sin ser tomado en cuenta y sin desarrollar sus competencias desde su diversidad:

“pero nunca nos apoyaban en la parte académica (primaria), simplemente lo dejaban hacer lo que quisiera, decían que era maleducado. Nunca lo incluyeron, se supone que era una escuela católica y no lo incluían, me decían que trataban pero que él no se prestaba. Yo siento que fue por el tiempo ya que entraban y salían de sus clases a cada hora entonces no se preocupaban por prestarle atención.” (Mamá, líneas 564-568)

Los procesos inclusivos se ven más formales en la educación media superior donde alumnos y docentes son conscientes de las diversidades de sus compañeros incluso sin la necesidad de tener información sobre aquellos que las presentan. Esto fue lo que faltó para que Jorge pudiera sentirse incluido con sus demás compañeros y con sus maestros, quienes pudieron hacer un cambio significativo de la situación para que no pensara en no querer ir más a la escuela:

“del paso de tercero de secundaria a primero de bachillerato, hubo algunos problemas por la situación de las niñas, así que él ya no quería ir a la escuela, lo discriminaban y excluían” (Mamá, líneas 570-572)

Es necesario que los estudiantes con SA puedan “ser atendidos en entornos inclusivos para que participen e interactúen en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar”

(Secretaría de Educación Pública, 2017, p.24), los cuales logren su acceso, permanencia y culminación de sus estudios.

La educación media superior y superior deben estar preparadas para incluir a todos aquellos alumnos que presenten alguna diversidad funcional como el SA. Tanto Jorge como su mamá refirieron que el nivel medio superior ha sido el más incluyente. Esto llevó a que Jorge tuviera una trayectoria académica más amena:

“desde primero de bachillerato he sido incluido en todo, antes en la otra escuela no pero ahora sí” (Jorge, líneas 227-228)

“me dejan participar, me dan la palabra, yo participo, hago mis trabajos, me salían bien” (Jorge, líneas 230-231)

“en el primer año siento que sí porque tenía dos profesores muy buenos, o sea, de hecho, lo que me gusta de esta escuela, es eso que no le ponen muchos trabajos y supongo que es por la misma situación” (Mamá, líneas 332-334)

El proceso inclusivo no es sencillo. Empezar a incluir significa cambiar las distintas trayectorias académicas de los estudiantes con alguna diversidad funcional que se suelen ver obstaculizadas, ya sea por la falta de conocimientos, empatía, tolerancia e incluso por la voluntad de querer mejorar los espacios para todos y no solo para unos. Para que un estudiante con SA se sienta feliz en la escuela, debe ser tratado como cualquier otro estudiante.

“En primero de bachillerato fue diferente hubo un cambio, está muy feliz porque le gustó que tuviera nuevos compañeros, los maestros sabían de su diagnóstico, lo trataban normal se puede decir” (Mamá, líneas 572-574)

Conocer la diversidad de los demás tendría que ser una vía para apoyarlos y generar espacios más inclusivos en lugar de solo optar por una estigmatización que, en la mayoría de los casos, suele

desencadenar situaciones excluyentes. Aunque el SA es cada vez más frecuente en las familias, no todos los alumnos que lo presenten tienen las mismas características y procesos. Por lo tanto, si lo anterior no se realiza “la inclusión educativa seguirá siendo un deseo apenas realizable” (Echeita y Domínguez, 2011, p. 30). La siguiente cita nos muestra la situación que Jorge presentó después de varios niveles cursados donde no había inclusión:

“A él no le gusta que lo estigmaticen por tener el síndrome y eso es lo que le gusta de esta escuela porque dice que lo tratan normal. Eso es bueno porque a él no le gusta sentirse diferente” (Mamá, líneas 582-584)

Jorge se sintió más cómodo siendo tratado como un alumno más sin distinción alguna, lo cual permitió que, en ciertas situaciones y actividades, pudiera trabajar con sus demás compañeros o amigos en un ambiente de confianza y colaboración donde todos aprenden a su manera. Debido a las características que presentan los estudiantes con SA, en algunas ocasiones y más en la hora del lunch, son ellos los que se aíslan (Cumine et al, 2010) y no por motivos de exclusión o discriminación. Al respecto, el profesor comenta:

“bueno yo creo que ha sufrido un poco de exclusión por parte de sus compañeros no de todos y lo veo en el descanso (receso), yo lo veo muy aislado o sea él está solo” (Profesor, líneas 527-528)

“en esta parte, él se aísla ... a lo mejor se aísla para que no le digan algo” (Profesor, líneas 530-531)

El profesor muestra empatía hacia Jorge al tratar de incluirlo en sus clases y, a pesar de no tener ciertos conocimientos sobre la diversidad que presenta, ha intentado hacer lo mejor posible desde su materia y persona:

“hace a veces sus comentarios fuera de lo que estamos hablando... yo de alguna manera nunca le digo “cállate o algo así” sino le digo sabes que en este momento estamos platicando

de esto y si quieres lo demás lo platicamos de manera personal y sí yo he hablado con él de manera personal” (Profesor, líneas 360-363)

“yo intento que él esté con sus compañeros trabajando en binas o equipos” (Profesor, línea 544)

“Me pongo con él a trabajar y de alguna forma vamos a haciendo las actividades, te digo yo trato de incluirlo de esa forma” (Profesor, líneas 547-548)

De esta manera es como se busca “asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todos los alumnos sin importar sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje” (Secretaría de educación pública, 2018, p. 21), que se vean reflejados en un proceso de inclusión desde la inscripción de los alumnos hasta su egreso de la educación media superior. Para muchos estudiantes con diversidad funcional, este nivel puede ser el último de su trayectoria académica.

4.1.9 Propuestas para mejorar la inclusión en la institución educativa

Uno de los principales motores para desarrollar y dar seguimiento al proceso de inclusión de los estudiantes con diversidad funcional son los docentes, porque pasan gran parte del tiempo con los alumnos y pueden mejorar los espacios escolares para que las barreras para el aprendizaje y la participación sean menos. Los docentes pueden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan todos los días en las aulas escolares.

Los alumnos con SA matriculados en educación media superior han ido en aumento. Por ello es necesario proveer información a padres, maestros y compañeros de clase sobre el síndrome y la manera en la que todos podemos ayudar a fomentar espacios más inclusivos. Asimismo, se pueden generar planes y estrategias para mejorar la inclusión de estos alumnos a las aulas regulares donde todos puedan ingresar y cursar los grados escolares adquiriendo las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la vida.

Así, la mamá y el profesor afirmaron que las siguientes situaciones deben ser consideradas como vías para mejorar la inclusión educativa:

“yo creo que a lo mejor sería que nosotros estemos más informados de qué hacer con él, ¿no?” (Profesor, líneas 499-500)

“un poco más de información” (Profesor, línea 503)

“nos hace falta más información de cómo tratar a este tipo de personas que te digo que a mí independientemente de que me digan que es así, yo trato siempre de incluirlo” (Profesor, líneas 504-505)

“pues yo creo para sus compañeros, los docentes y para todos los que estén en contacto con él, bueno sus papás ya lo saben, un poquito más de información y recalcar la condición de que es así porque a lo mejor algunos lo desconocen” (Profesor, líneas 505-507)

“también sobre cómo tratarlos y marcarles también de que son personas que están bien o de repente tienen un impulso... muchos no lo saben, se llevan muy bien y de repente por eso ya no se llevan bien” (Profesor, líneas 508-510)

La información sobre el SA mejoraría el conocimiento de maestros, directivos, administrativos, compañeros de clase y de la familia. Esta información puede difundirse a través de talleres donde se concientice sobre la diversidad funcional de Jorge, así como estrategias que ayuden a mejorar su inclusión educativa. La inclusión es necesaria para desarrollar mejores condiciones educativas de todos los alumnos, y aunque empezar es difícil, en estas entrevistas se puede observar que se cuenta con la disposición necesaria para realizar los cambios y ajustes necesarios a la forma de trabajo.

Capítulo V

Conclusiones

Actualmente, la educación inclusiva es una de las tendencias más importantes en materia de políticas públicas debido al énfasis en la necesidad de incluir en las aulas regulares a todas las personas con alguna diversidad funcional, las cuales podrían así ejercer su derecho a la educación como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Distintos organismos e instituciones estatales y nacionales, como la SEP, e internacionales, como la UNESCO han impulsado políticas públicas en pro de la inclusión de las personas con diversidad funcional con la finalidad de que cada niño, niña y adolescente pueda ingresar, permanecer y finalizar sus estudios en los niveles académicos ofertados en nuestro país y en el mundo, esto sin importar las condiciones de su diversidad, estatus social, político y económico.

A lo largo de la historia, la inclusión de personas con diversidad funcional se ha ido reconfigurando y se han generado nuevos constructos sobre esta población. Antes se pensaba que las personas que nacían con alguna diversidad (física, sensorial o cognitiva) eran una carga o castigo para su familia y para la sociedad. Muchas familias optaban por aislar a las personas con diversidad funcional lo cual impedía, entre otras cosas, su acceso a la educación formal. La idea era “curarlos”, pero no recibían ni el diagnóstico preciso ni la atención adecuada que ayudara a incluirlos a las aulas regulares y a la sociedad en general.

La diversidad funcional pasó por momentos difíciles en los cuales las personas con diversidad intelectual eran consideradas dementes, lo que provocaba su exclusión y discriminación. Actualmente, la construcción y difusión de ciertos constructos sobre las

personas con diversidad funcional ha cambiado, aunque aún se necesita trabajar más en la aceptación del otro con su diversidad y en la tolerancia que muchas veces no existe en la sociedad. En México, la idea de integrar a los alumnos con diversidad funcional ha sido la más recurrente. Sin embargo, en la práctica, reciben poca atención al punto que solo concluían sus estudios básicos. Esto ha cambiado debido a que hoy en día los estudiantes con diversidad funcional están llegando al nivel medio superior y superior.

A pensar de lo dicho, la educación inclusiva se ha estancado. Ahora es más un proceso de integración que de inclusión, lo que ha imposibilitado que se actualice la idea de una Educación para Todos tal como la que se planteó en Jomtiem, Tailandia, en 1990. Las políticas públicas en materia de inclusión han tenido problemas debido a que son pocas las escuelas públicas que fomentan la inclusión de alumnos con alguna diversidad. Los factores contextuales que han favorecido esta situación son el número de alumnos y la infraestructura. Las instituciones privadas, en cambio, ponen más énfasis en los procesos de inclusión de alumnos con alguna diversidad funcional. Los factores salientes en este caso son el número de estudiantes, el estatus social y las experiencias que se han tenido con esta población en las aulas escolares.

Tal como he dicho, la diversidad abordada en esta investigación es el Síndrome de Asperger, el cual está asociado al Trastorno del Espectro Autista. Las personas con esta condición presentan dificultades socioemocionales y comunicativas. En el ámbito conductual, muestran patrones repetitivos y restrictivos como el aleteo de las manos o el dar vueltas en círculos en un espacio en específico (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). En el caso que traté, Jorge cuenta con una inteligencia sobresaliente en temas de su interés, así como una rutina específica que le ayuda a mejorar sus habilidades personales. En la

escuela intenta socializar con sus compañeros, pero a veces no cuenta con los conocimientos necesarios sobre un tema o con las palabras que lo ayuden a dar su opinión de una forma coherente. Jorge se apasiona por temas referentes a las ciencias, geografía e historia, así como actividades lúdicas que lo ayudan a aprender y desarrollar sus competencias desde su diversidad.

Aunque el SA ha sido incluido en el espectro del Trastorno Autista, tiene características que ayudan tanto a la trayectoria como a la inclusión educativa a desarrollarse de la mejor manera, siempre y cuando haya apoyos que marquen la diferencia una vez que se conozca el diagnóstico. Según la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud CIE-10, el Síndrome de Asperger:

Difiere del autismo fundamentalmente por el hecho de que no hay retraso general, o retraso del desarrollo del lenguaje o del desarrollo intelectual. Este trastorno se asocia a menudo con una torpeza marcada. Hay fuerte tendencia a que las anormalidades persistan durante la adolescencia y la edad adulta. (p. 356)

Al no existir retraso en el desarrollo intelectual y comunicativo, se pueden generar las condiciones necesarias para que tanto niños, niñas y adolescentes con este síndrome puedan ser apoyados para ser incluidos en las escuelas regulares del sistema educativo mexicano y para que sus trayectorias formativas no se detengan. Hay que propiciar más estrategias de acceso, permanencia y conclusión de los estudios, ya que el SA es uno de los más abundantes en los niveles básicos y media superior. Según la Asociación Asperger México (2022), 1 de cada 115 niños, niñas y adolescentes en nuestro país presentan una condición relacionada al Trastorno del Espectro Autista.

Los estudiantes con diversidad funcional tienen algunas dificultades a lo largo de su progreso y permanencia académica, lo que muchas veces puede provocar ausentismo o deserción escolar. Actualmente, los estudiantes con diversidad funcional como el Síndrome de Asperger representan una población que cada vez se hace más presente en el nivel medio superior y superior, lo que genera la necesidad de que estos niveles busquen crear espacios más inclusivos para todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. A pesar de las diversas investigaciones en materia de inclusión educativa, muy pocas se han especializado en la inclusión de personas con el Trastorno del Espectro Autista y mucho menos con el Síndrome de Asperger, situación que ha generado poco conocimiento sobre los estudiantes que actualmente cursan el nivel medio superior y quienes, en muchas ocasiones, pueden no acceder a una educación formal, de calidad y equitativa debido a la visión inclusiva de la escuela, falta de estrategias o planes de apoyo que les ayude a mejorar sus competencias desde su diversidad.

Por tanto, el interés y objetivo de esta investigación fue describir la trayectoria académica de un estudiante con Síndrome de Asperger en el nivel medio superior e identificar los elementos que han repercutido en su inclusión educativa, lo cual ayudó a entender cómo fue la experiencia vivida del estudiante con respecto a su escolaridad, así como en su inclusión. Por tal motivo, aunado a las experiencias del estudiante, también participaron su mamá y un docente del área de ciencias de la institución educativa actual.

Del análisis de los resultados, encontré que la trayectoria educativa del estudiante hasta el nivel medio superior tuvo momentos de tensión que casi provocaron la deserción debido a la falta de inclusión que vivió en los niveles de primaria y secundaria. De acuerdo con los comentarios de Jorge y su mamá, los niveles anteriores fueron los menos inclusivos

debido a diversas situaciones de exclusión e incluso discriminación que recibió por parte de sus compañeros de clase y de algunos docentes.

La falta de información sobre su diversidad funcional es una problemática constante en su trayectoria académica e inclusión y es que, a pesar de contar con un diagnóstico clínico sobre su diversidad y diferentes estudios con psiquiatras, doctores y psicólogos, no se le brindó el apoyo necesario para poder tener una mejor trayectoria académica e inclusión educativa, así como también hubo una falta de estrategias y elementos que ayudaran a su proceso de inclusión y al mejorar sus habilidades, actitudes y destrezas.

Las situaciones anteriores agudizaron la ansiedad del estudiante, así como su atención y conducta en las clases, lo cual no siempre fue bien visto por parte de los docentes quienes trataban de ayudar a Jorge, pero al no entender la situación de su diversidad desistían en hacerlo. Aunque Jorge cursó su educación primaria y secundaria en diversas escuelas privadas e incluso católicas, en ninguna se sintió realmente incluido. Esto repercutió en su forma de ver las cosas en la escuela y a su alrededor mostrando momentos de hartazgo, enojo y frustración. A raíz de la pandemia por Covid-19, estas situaciones se agudizaron más, aunque Jorge no las mostraba con sus compañeros y docentes, pero sí con su mamá. Aquí fue donde tanto la trayectoria académica como la inclusión de Jorge tuvieron momentos de dificultad debido a que se tuvo que pasar de la presencialidad a la virtualidad donde las personas con alguna diversidad funcional tuvieron mayores problemas que las demás personas.

Cabe decir que la mayoría de las prácticas no inclusivas fueron realizadas por niñas y adolescentes mujeres, lo que provocó que Jorge decidiera no querer ir más a la escuela. Este tipo de situaciones son comunes debido a la falta de información sobre esta diversidad,

así como espacios inclusivos para la población con este síndrome ya que, aunque la parte social no es una de sus habilidades, sí son capaces de identificar la razón por la cual algunos de sus compañeros o compañeras tienden a molestarlos y es que los cambios en la adolescencia de Jorge, más su diversidad empezaron a ser notorios ante sus otros compañeros provocando burlas y situaciones excluyentes que no fueron comprendidas por los demás.

Ante las experiencias previas en primaria y secundaria, es en bachillerato donde su trayectoria académica e inclusión educativa tuvo una situación diferente ya que es en este nivel donde Jorge se ha sentido incluido a pesar de que tanto la escuela, los docentes y compañeros de clase no han recibido información específica sobre su diversidad funcional e incluso sobre su diagnóstico. Su trayecto ha mejorado y es que, aunque no existe un programa o plan para incluir a estudiantes con alguna diversidad funcional, Jorge ha recibido pocos apoyos, pero estos han sido significativos tanto para él en el área académica y social con sus compañeros. En la parte académica ha podido desarrollar sus competencias desde su diversidad y habilidades lo cual se ha visto en sus resultados académicos y actuar diarios. Y es que tanto docentes y compañeros de clase han intentado mejorar sus prácticas inclusivas con Jorge a pesar de no contar con información, lo cual ha ayudado a que él asista a clases con una mejor actitud, la convivencia con sus compañeros de clase ha mejorado e incluso mantiene conversaciones con algunos docentes sobre temas de su interés.

Tanto la mamá como el docente concuerdan en que la falta de conocimientos sobre este tipo de diversidad puede ser una constante que genere exclusión e incluso discriminación, esto debido a que la población educativa y en general la sociedad no están preparados para convivir y generar espacios inclusivos. En la parte educativa, ambas personas sugieren la difusión de información por parte de los directivos con respecto a las

diversidades de los alumnos. Esto ayudará a generar apoyos y estrategias necesarios para su inclusión y trayectoria académica y al mismo tiempo configurará una conciencia de ayuda y respeto a la diversidad.

Finalmente, la diversidad o mejor dicho, su inclusión, representa un reto para la educación básica, media superior y superior. En este sentido, es necesario que la comunidad educativa y la sociedad estén preparados para incluir educativa y socialmente al creciente número de personas con SA.

Limitaciones

La pandemia por Covid-19 fue una de las principales limitaciones que afectaron mi trabajo. Esta situación sin precedentes y, por lo tanto, sin formas conocidas de enfrentarla, dificultó la interacción con los participantes. Por su parte, Jorge tuvo más problemas de los esperados. De por sí ya el tema de su trayectoria e inclusión era complicado, pero la pandemia lo agudizó, sobre todo por el paso de la presencialidad a la virtualidad lo cual alteró más las habilidades sociales y comunicativas de Jorge.

Los estudios realizados a nivel medio superior en temas de inclusión de personas con el Trastorno del Espectro Autista o Síndrome de Asperger han sido pocos, lo que dificultó la recogida de datos en este nivel, ya que la mayoría están más enfocados en el nivel de educación básica o superior en otros países.

La información hubiera sido más rica si hubiera entrevistado a los docentes que impartieron clases a Jorge, pero la cantidad de escuelas a las que Jorge asistió hicieron inviable esa posibilidad. De haber realizado esas entrevistas, hubiera tenido una visión más amplia de las diversas situaciones de exclusión que vivió Jorge, así como de los apoyos y

factores que estuvieron presentes y ayudaron tanto a su trayectoria académica como a su proceso de inclusión.

Finalmente, también faltó entrevistar a algún compañero de clase que nos relatara su experiencia vivida con Jorge, pero al ser menores de edad esto se tornó un poco más complicado por el tema de la confidencialidad y el permiso de los padres y madres de familia.

Propuestas

A partir de los resultados, considero pertinente desarrollar talleres para docentes, alumnos y padres de familia, para informar sobre las personas con diversidad funcional y promover la reflexión sobre su condición que al final favorezca su inclusión académica y social. Para los docentes, se podrían impartir cursos específicos para aprender estrategias sobre cómo hacer que su práctica educativa sea más inclusiva. Esto puede llevarse a cabo a través del desarrollo y aplicación de actividades y tareas donde todos los alumnos aporten algo y pueden además de adquirir conocimiento, mejorar sus habilidades y actitudes.

Por su parte, la escuela tendría que desarrollar un programa de apoyo general para estudiantes con alguna diversidad funcional de tipo física, cognitiva o sensorial que ayude a mejorar los procesos inclusivos y sus trayectorias académicas. La escuela tendría que ser la primera en generar espacios más inclusivos para que tanto docentes y comunidad educativa actúen en conjunto con el fin de ser más empáticos y tolerantes con la diversidad.

La información, así como la creación de planes de apoyo general e inclusivos ayudarán a que la escuela esté más preparada para recibir a alumnos con Síndrome de Asperger o con alguna otra diversidad funcional para mejorar su ingreso, permanencia y conclusión de estudios. Lo anterior hará que todos los estudiantes reciban una educación de

calidad y equitativa donde sean capaces de desarrollar y mejorar sus competencias para la vida.

Referencias

- Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6. 2. 144-159
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186/180>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5™. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Asociación Asperger. (2020). ¿Qué es el Síndrome de Asperger?
<https://www.asperger.org.mx/>
- Ávila, M. (2018). Políticas de educación inclusiva, ¿lo estamos haciendo bien? *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*. 201-226. La Ciudad Accesible. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27377/iAccessibility_15.pdf
- Barranco Ramsom, S.M. y Santacruz López, M.C (1995), Los egresados de la UAA: trayectoria escolar y desempeño laboral. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Belinchón, M., Hernández, J.M., Y Sotillo, M. (2008). Personas con Síndrome de Asperger: Funcionamiento, detección y necesidades. Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid (CPA-UAM).
<https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2016/12/personasconsindromedeasperger2008.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.

http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Consortio Universitario Para la Educación Inclusiva*.

https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf

Carmack, H. (2014). Social and Tertiary Health Identities as Argument in the DSM-V Asperger's/Autism debate. *Western Journal of communication*, 78. 462-479.

<http://dx.doi.org/10.1080/10570314.2013.845792>

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa.

Chain, R. (1995). Trayectorias escolares en la universidad veracruzana. Universidad veracruzana. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/publragu.htm

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3º. 2019. (México)

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla. 2020. (México)

<https://ojp.puebla.gob.mx/index.php/constitucion-local>

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior

Profesor. José E. Medrano R. <http://www.ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-0-Completo.pdf>

Crosso, C. (2009). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 79-95. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>

Cumine, V., Leach, J. y Stevenson, G. (2010). *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers*. David Fulton Publishers. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/76254/1/23.pdf>

Darretxe, L. y Sepúlveda, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2). Pp. 869-892 <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122840018.pdf>

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2. 2. 30-42. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf>

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327.31-48 <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6. 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>

- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 12. 26-46
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJU_ELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva: argumento, caminos y encrucijadas. *Ediciones Universidad de Salamanca*. 17. 23-35
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660527/educacion_echeita_aula_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G. y Navarro, M.D.(2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (46). 141-161. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/165>
- Flores, J., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.
<http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/57/60>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista. Depósito Digital.
<http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2016). Niños y niñas fuera de la escuela.
<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os%20fuera%20M%C3%89XICO.pdf>

- Frith, U. (2004). Emanuel Miller Lecture: Confusions and Controversies about Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45. 672–686.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00262.x>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1).
Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto México-España.
https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_garcia-cedillo-ismael-et-al-2000-73-135.pdf
- García, I. (2013). La educación especial de cara a la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7. 2. 77-91
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/presentacion.pdf>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11. 2. 49-69.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García, O. y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 4.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es
- Guajardo, E. y Góngora, J. (2018). Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo? *Educación*

Inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas. 16-51. Universidad Intercultural de Chiapas. http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/5.pdf

González, B., Cortés, P., y Mañas, M. (2019). El diagnóstico del Síndrome de Asperger en el dsm-5. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 17(2), 332-353.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612019000200006&lng=es&tlng=es

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. Mcgraw-hill / Interamericana editores, s.a. de c.v.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Estadísticas a propósito del día del niño datos nacionales. Comunicado de prensa Núm. 164/20 28 de abril de 2020. Pp. 1-2

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Nino.pdf

Jiménez Chaves, V.E. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>

Ley General de Educación. (1993). México.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Ley de Educación del Estado de Puebla. (2017). México. <https://ipmp.edu.mx/images/marco-legal/ley-educacion-estado-puebla.pdf>

Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. (2011). México.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

Ley para las Personas con Discapacidad del Estado de Puebla. (2009).

https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Ley_PD_Pue.pdf

López, M.M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.

[https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lou, M. y López, N. (2000). Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Ediciones

Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4774>

Martos, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica.

Revista de Neurología, 40. 177 - 180. <https://doi.org/10.33588/rn.40S01.2005055>

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-

Bass.

Myles, B.S., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D. y Trautman, M. (2005). *Life*

Journey through Autism: An Educator's Guide to Asperger Syndrome. Organization for Autism Research.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508621.pdf>

Naranjo, R. A. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *NOVA*, 12 (21).

81-101. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/nova/article/view/252/503>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990).

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para

Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización Mundial de la Salud. (2008). Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud CIE-10. 1(10). 356.

<http://ais.paho.org/classifications/chapters/pdf/volume1.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. <https://www.unioviado.es/ONEO/wpcontent/uploads/2017/09/Declaraci>

[%C3%B3n-Salamanca.pdf](https://www.unioviado.es/ONEO/wpcontent/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Rodríguez, R. (1989). Metodología para el análisis demográfico de la eficiencia terminal, la deserción y el rezago escolar, en PROIDES, La trayectoria escolar en la educación superior. ANUIES. Pp. 225-280.

https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Rodriguez1989_MetodologiaAnalisisDemografico.pdf

Sánchez-Olavarría, C. (2019). Trayectorias escolares en el nivel medio superior: el caso de una institución pública. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, UNAM-IISUE/Universia, 10(28), 66-81
<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/429/1160>

Scribano, A. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo Libros.

Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006. SEP
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48957/S033_Documento_de_posicionamiento-2007-08.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Diario Oficial de la Federación.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013

Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Secretaría de Educación Pública.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/I-contexto.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2020). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. SEP.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

- Smith, J. y Osborn, M. (2003) Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to methods* (pp. 53–80)..
<https://doi.org/10.1002/9781119975144.ch9>
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3, 1. 1-16
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- Stake, R. E. (1999). Investigación con Estudios de Caso. Ediciones Morata, S.L.
https://www.academia.edu/19775320/STAKE_investigacion_con_estudio_de_casos
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2015). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Van Manen, M. (1999). The practice of practice. En: Lange, M.; Olson, J., Hansen, H. y Býnder, W. (Eds.). *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Lovaina: Garant.
- Van Manen, M. (2014). “But Is It Phenomenology?” *Qualitative Health Research*. pp 775–779. <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Vulchanova, M., Saldaña, D. y Chahboun, S. (2015). Figurative language processing in atypical populations: the ASD perspective. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(24), pp. 1-11. DOI:10.3389/fnhum.2015.00024

Anexos

Entrevista

Entrevistador: Buenas tardes, Luis Enrique. Hoy es enero 27. Vamos a empezar con esta sesión que tiene que ver con tu trayectoria académica. En primer lugar, vamos a platicar sobre tu relación con los docentes. Luis Enrique, podrías contarme si ¿has recibido apoyo de tus maestros antes y después de la pandemia y que apoyos recibiste y cuáles te gustaría recibir?

Alumnos: no, no he recibido apoyo... ósea sí me han ayudado, pero así particularmente solo a mí no.

Entrevistador: ¿qué apoyos te gustaría recibir? ¿qué crees que necesitan que los maestros te puedan brindar o apoyar?

Alumno: no, creo que sí estoy bien

Entrevistador: ¿cómo ha sido tu relación con los maestros de la escuela? ¿Ha sido buena? ¿Regular? ¿mala? Me puedes dar algunos ejemplos.

Alumno: no, sí ha sido buena. He convivido bien con mis docentes, me llevo bien con ellos, me respetan no como en la otra escuela (primaria) donde no me respetaban

Entrevistador: ¿por qué no te respetaban?

Alumno: en la otra escuela mis compañeros eran injustos conmigo, me excluían.

Entrevistador: ok. ¿piensas que había una razón por la cual te excluían?

Alumno: no, era nada más porque no querían que yo estuviera dentro.

Entrevistador: durante estos años académicos que llevas ¿alguna vez te has sentido excluido por parte de los maestros antes y después de la pandemia? Me puedes dar algunos ejemplos de cuándo y la razón.

Alumno: en la otra escuela sí, una vez la miss hizo una audición para entrar al coro y todos los de mi salón entraron excepto yo, solo porque tenía voz grave y no me quisieron meter y entonces.

Entrevistador: ¿hablaste con la maestra sobre la situación, tu mamá o algún familiar tuyo?

Alumno: sí, pero cuando estaba a punto de entrar nunca me dejaban, nunca pude entrar.

Entrevistador: ¿Y tú querías entrar?

Alumno: asiente de forma positiva con la cabeza.

Entrevistador: ahora, platicaremos de la parte que tiene que ver con tus compañeros, puedes decirme nombres, ejemplos, situaciones y lo que consideres importante.

Alumno: perfecto

Entrevistador: ¿has recibido apoyo de tus compañeros cuando no entiendes algo? ¿Les preguntas? ¿tratas de que te ayuden a entender alguna clase o tarea?

Alumno: sí, Santiago me ha ayudado con algunas tareas. Por ejemplo, el año pasado con la materia de ciencias, me ayudó a hacer la diapositiva de presentación de Charles Darwin

Entrevistador: ¿alguien más o solo Santiago te ha ayudado?

Alumno: mis amigos

Entrevistador: ¿Quiénes son tus amigos?

Alumno: Santiago, Camila, Gael. En este año también me ha ayudado Renata

Entrevistador: ¿ok y cuando te ayudo Renata? ¿En qué situación?

Alumno: cuando no he entendido algo, me ha ayudado a entenderlo

Entrevistador: ¿cómo te ha ayudado? ¿qué hace?

Alumno: explicándome mejor las cosas, diciéndome cómo es que tengo que responder, por ejemplo ... ayudándome en progentis (plataforma educativa)

Entrevistador: ¿cómo ha sido la convivencia en términos generales con tus compañeros de grupo?

Alumno: bien, porque me llevo bien con ellos, platico, tengo amigos. También en la otra escuela todos me odiaban

Entrevistador: y ¿ahora cómo te sientes?

Alumno: y ahora sí aquí tengo amigos, platico con ellos, tengo sus contactos.

Entrevistador: ¿podríamos decir que la convivencia es buena?

Alumno: sí.

Entrevistador: Ok perfecto. ¿con quién de tus compañeros de grupo o de otro grupo sueles convivir o jugar?

Alumno: con Santiago y con los dos Gaeles, con Camila, con Renata

Entrevistador: Ok, muy bien. ¿te has sentido excluido por parte de alguno de tus compañeros de clase?

Alumno: no, pero los miércoles cuando solo venían Amairani, Itsani y Julian iban juntos ellos y no iba yo, pero no fuera de eso no me he sentido excluido.

Entrevistador: solo cuando venían estos compañeros te sentías así, ¿por qué?

Alumno: porque ellos ya se conocían desde primaria.

Entrevistador: ok, perfecto. Va. Bien. Vamos a pasar al apartado de ambiente escolar. ¿cómo consideras que ha sido tu experiencia en la escuela antes de la pandemia y durante la pandemia? ¿cómo ha sido esa experiencia?

Alumno: antes de la pandemia fue mala porque como no tenía amigos, pero en la actualidad ya todos me apoyan, a veces hago bromas porque me gusta hacer reír.

Entrevistador: ¿crees que la pandemia ha dificultado tu relación con los demás?

Alumno: no, no la ha dificultado mi relación, pero sí ha dificultado que cuando estoy en clases en línea y hay problemas con la computadora... sí me enoja, pero solo con la computadora ha sido el problema.

Entrevistador: y ¿qué haces para solucionarlo?

Alumno: pues simplemente soluciono los problemas, pero ya luego ya, pero en la escuela presencial no hay nada que pueda traerme problemas solo en línea.

Entrevistador: ¿qué tan cómodo te has sentido en tus clases? ¿cuál te ha gustado más?

Alumno: social porque me gustan los temas de social (historia y formación cívica y ética), todo lo que nos han enseñado de historia de México, a veces de la guerra mundial y eso.

Entrevistador: ¿es esa tu materia favorita? Asienta de forma positiva con la cabeza. ¿qué tipo de actividades te han gustado realizar en tu paso por la escuela?

Alumno: estudiar, aparte de eso.

Entrevistador: ¿cómo estudias? ¿qué haces para estudiar?

Alumno: escribo los puntos más importantes en mi libreta, a veces hasta hago ilustraciones para entender mejor.

Entrevistador: ok, ¿qué actividades te han gustado que los maestros hayan utilizado?

Alumno: mmm pues las actividades de... no recuerdo alguna pero sí he tenido...

Entrevistador: por ejemplo: trabajo en equipo, trabajo individual, mapas mentales...

Alumno: trabajo individual

Entrevistador: ¿te gusta más trabajar individual?

Alumno: porque a veces mis compañeros de equipo no hacen nada, perdemos y no por mi culpa.

Entrevistador: ¿cómo organizas tus materiales para la clase? ¿lo haces solo? ¿te ayuda alguien?

Alumno: lo hago solo

Entrevistador: ¿cómo organizas tus materiales?

Alumno: divido las plumas en un lado, los lápices en otro, los colores en otro

Entrevistador: ¿traes todos los libros y libretas en tu mochila? O ¿hay un orden específico?

Alumno: sí, por lo general las materias que tengo toda la semana, no saco los libros, pero las que no tengo toda la semana, nada más agrego los materiales.

Entrevistador: ¿te gusta realizar tus tareas?

Alumno: sí, me gusta hacer tareas, pero a veces como que prefiero descansar un rato y ya después las hago.

Entrevistador: ¿te gusta participar y hacer las actividades en clase? ¿Por qué?

Alumno: sí, me gusta participar porque así puedo expresarme mejor, explicar más y así mis maestros me entienden.

Entrevistador: cuando intentas participar ¿los maestros te dan la palabra?

Alumno: a veces, pero algunas veces se quedan platicando con otro compañero y no me dejan hablar, pero sí, la mayoría sí.

Entrevistador: ¿qué tipo de actividades te gustan en la clase? Por ejemplo, en la clase que más te gusta.

Alumno: recientemente el trabajo en equipo sí porque ahí están mis amigos, ellos sí trabajan y me apoyan. Me gusta dibujar porque así me expreso mejor. Hago historias con dibujos, en libretas hago historias sobre algunas cosas como el futuro.

Entrevistador: ¿qué tipo de actividades no te gustan?

Alumno: no me gustan mucho las matemáticas que digamos, ni tampoco me gusta mucho artes y sin embargo siempre saco 10.

Entrevistador: ¿por qué no te gustan las matemáticas y artes?

Alumno: porque en matemáticas son formulas y se me dificulta más, generalmente no recuerdo bien el procedimiento, se me olvida y se me dificulta. En artes hago los dibujos bien pero no es que se me haga interesante la clase.

Entrevistador: ¿por qué no se te hace interesante la clase?

Alumno: porque generalmente tenemos que dibujar cosas como pintores de otras épocas y esas cosas que no son cosas que yo dibuje generalmente.

Entrevistador: ¿cuáles fueron las clases que te animaban más a participar?

Alumno: historia, algunas materias no por mucho los temas, pero los maestros sí me han animado a participar. El año pasado el profesor de literatura me anima a participar y a ...

Entrevistador: ¿en cuáles no participan o no te dan la palabra?

Alumno: mmmm no. No hay ninguna.

Entrevistador: ¿consideras que tu estancia en la escuela y tu progreso ha sido difícil? ¿ha sido difícil estar en la escuela y las clases?

Alumno: no, porque la verdad yo soy así como muy activo, nunca me pongo nervioso, entiendo perfectamente lo que trata de decir la gente cuando lo dice en un lenguaje implícito, entiendo bien todo y generalmente estoy bien. A veces digo mentiras cuando es necesario.

Entrevistador: ¿qué te hace único en tu salón de clases?

Alumno: se podría decir que soy el alma de mis compañeros, que soy el que los hace reír, que les hace bromas y eso.

Entrevistador: y en términos académicos ¿qué te hace diferente, único?

Alumno: no, generalmente voy al mismo ritmo que mis compañeros, voy bien, igual que ellos.

Entrevistador: ¿consideras que sobresales en algo?

Alumno: no, porque generalmente en algunas materias tocan temas en los que no se me hacen muy de mi agrado y no sobresalgo. En las que sí también participo, pero no como que sobre salga.

Entrevistador: ¿cómo consideras que tu vida se ha desarrollado?

Alumno: no, no, no, ósea no siento que sea así. Ósea sí hago bromas, soy bromista pero no así de que de mi punto de vista así completamente, digo la verdad que es otra cosa a veces. No digo la verdad, pero sí a veces.

Entrevistador: pero ¿consideras que tu vida se ha desarrollado bien?

Alumno: sí porque como tal no he tenido muchos problemas. Con la computadora sí hay cosas que se me presentan, que han sido problemas. Tampoco ha sido buena idea modificar las clases. (presencial-en línea).

Entrevistador: ¿consideras que lo anterior ha impedido que realices tus actividades diarias escolares?

Alumno: no, porque siempre me concentro en las clases, aunque haga bromas pero sí me concentro.

Entrevistador: ¿qué haces para concentrarte?

Alumno: leer atentamente y responder lo más lógico.

Entrevistador: ¿te gustaría estudiar una carrera en el futuro? ¿a qué te gustaría dedicarte?

Alumno: tengo muchas cosas que quiero dedicarme, creo que me voy a dedicar a todas. Empresario, productor de películas, astronauta, youtuber. Recientemente he querido crear un

videojuego, pero como sé que es muy descabellado hacerlo en este momento, como que también puede ser un trabajo. Crear videojuegos porque ya tenía todo planeado.

Entrevistador: ¿crees que con los videojuegos has aprendido algo o por qué te gustan?

Alumno: porque me entretienen, me divierten, todo. Me gustaría crear uno de defensa de torres. Mi papá es contador, pero yo no soy bueno en los números. Podría ser doctor para sanar mucha gente y si mis papas estuvieran enfermos yo los cuidaría.

Entrevistador: ¿qué haces después de clases?

Alumno: después de clases, primero como, después me tomo un descanso, prácticamente veo tele o práctico básquetbol porque estoy en este taller. Y luego, opcional dibujo o juego con mis juguetes. Estudio después de un rato libre, ya hago las tareas, pero cuando, los sábados hago las tareas pendientes cuando es fin de semana.

Entrevistador: ¿cómo organizas tu día?

Alumno: pues generalmente veo tele, hago la tarea y después hago lo que sea. Me duermo a las nueve, ósea yo quisiera dormirme siempre a las 9 pero nunca, ósea, generalmente me dan las 9 y sigo despierto y entonces me duermo más tarde. A esa hora ya es un poco tarde.

Entrevistador: ¿Cuáles han sido los principales obstáculos o problemas para ti como estudiante?

Alumno: no, no tengo ninguno. En la otra escuela sí. No he tenido ningún problema, he tenido más oportunidades aquí y puesto más atención y como este sistema no es tan estricto como la otra escuela pues ahora sí puedo hacerlo bien.

Entrevistador: ¿qué o con quién ha sido factor para que tú sigas adelante con tus estudios?

Alumno: no, no . no. Nadie me ha inspirado, yo hago las cosas por convicción.

Entrevistador: ¿tu mamá te ayuda?

Alumno: Mi mamá no me ayuda porque yo soy hago las cosas solo, soy independiente

Entrevistador: ¿me puedes dar un ejemplo de lo que para ti es ser independiente?

Alumno: yo hago mis cosas por mí mismo, no permito que nadie me ayude, yo lo hago solo porque así me concentro mejor sin que nadie me esté presionando podemos decir.

Entrevistador: ¿cómo solucionabas tus dudas antes y después de la pandemia?

Alumno: antes de la pandemia, hacia las cosas solo, solucionaba solo. Durante la pandemia también. No he tenido dudas porque he podido, sí entiendo los temas a veces no son de mi interés, pero sí entiendo.

Entrevistador: ¿qué actividades o situaciones ayudaban a mejorar tu aprendizaje y participación en la clase?

Alumno: mmmm trabajo individual. Me gusta socializar mi aprendizaje, socializo, pero generalmente como dije cuando me toca trabajar en equipo los otros compañeros no hacen nada y siempre pierdo, pero cuando me tocan con mis amigos es diferente porque ellos sí trabajan.

Entrevistador: en la pandemia ¿qué problemas estuvieron presentes durante tus clases y cómo te sentías al respecto?

Alumno: no, no he tenido problemas digamos. La conexión si ha sido un problema en mi casa, pero cuando contratamos infinitum ya no se me ha ido seguido. Simplemente me conectaba y ya volvía a entrar. Yo analizaba sí me perdí de algo importante.

Entrevistador: ¿cómo cuentas de que te perdiste de algo importante?

Alumno: si estaban hablando de un tema, del tema principal de la clase, vaya si no no.

Entrevistador: ¿tuviste alguna situación en la cual sentiste enojo o frustración?

Alumno: no, porque en esta situación de la pandemia, sí he tenido problemas, pero sí los soluciono. Frente a mis compañeros, no me enojo y soluciono simplemente. Generalmente en la escuela no hay problemas que se puedan presentar.

Entrevistador: ¿por qué piensas que no tuviste algunos problemas?

Alumno: en línea sí tenía algunos problemas, que me pidiera la cuenta, que se me borrara el historial, todos esos fueron problemas.

Entrevistador: ¿tuviste problemas al acceder a tus clases en línea?

Alumno: sí, me ha pedido la cuenta. Sí recuerdo la contraseña, pero a veces me atrasa porque tengo que poner la cuenta y contraseña y a veces no me acuerdo.

Entrevistador: en las entregas ¿has tenido enojo o frustración? ¿has tenido dudas?

Alumno: no, sí entiendo las actividades porque a veces sí son muy fáciles, por ejemplo, ha habido problemas matemáticos que son obvios, no entiendo porque la gente los decide multiplicar o dividir si la respuesta esta obvia. No digo que les salga bien al final, pero digo que se quieren ir por el camino difícil cuando ya la respuesta se las dijo. Yo me voy por lo lógico, lo más lógico, lo que tenga más sentido.

Entrevistador: ¿cómo te sientes en las clases presenciales?

Alumno: mejor, porque vi a mis compañeros en persona, ya no tengo los problemas de la computadora que antes tenía.

Entrevistador: ¿crees que la computadora y la pandemia dificultaron tu inclusión con tus compañeros?

Alumno: no, porque no he tenido muchos problemas porque o sea sí se me traba mucho el internet, pero eso no ha tenido que ver con mis compañeros y maestros.

Entrevistador: ¿consideras que en este momento estas siendo incluido en actividades y clases?

Alumno: sí, de hecho, desde primero de bachillerato he sido incluido en todo, antes en la otra escuela no pero ahora sí.

Entrevistador: ¿en las clases en línea te sentías incluido? ¿por qué?

Alumno: sí, porque me dejan participar, me dan la palabra, yo participo, hago mis trabajos, me salían bien.

Entrevistador: la fecha es 3 de febrero y vamos a empezar con la primera categoría. Esta categoría tiene que ver con la relación de su hijo con sus docentes. ¿considera que Luis Enrique ha recibido apoyos específicos?

Madre de familia: desde preescolar, él siempre ha estado en colegios particulares. Desde ahí se le empezó a detectar que algo tenía porque el niño se aislaba, no les gustaba mucho convivir con ellos, no obedecía las reglas y él prefería salirse al jardín, a caminar o hacer otras cosas que estar ahí en clase. Le costaba mucho que obedeciera, ahí mismo tenía maternal de bebés entonces él siempre su debilidad han sido los bebés, se escapaba y cuando lo encontraban ya estaba con los bebés y ahí la directora me dijo “ le notamos algo, le sugerimos, de hecho nos recomendó a un psicólogo” pero mi esposo dijo cómo un bebé de dos años y medio quieren ya diagnosticarlo, están mal. No hicimos caso, entró a preescolar que fue en este mismo colegio, lo tuve aquí dos años primero y segundo, me costó mucho trabajo en los esfínteres porque no quería dejar el pañal, entonces era ya tenía tres años y aquí pues le decía que ya es necesario que a los tres años ya no traiga pañal. ¿Como que eso lo trauma un poquito, si ustedes le dicen cómo fue tu primer año? Él tenía una maestra que se llamaba Lupita recuerdo y le tenía miedo porque le llamaba mucho la atención y le pegaba, según él lo castigaba y lo ponía bueno... pero mi hijo ha sido muy fantasioso, entonces yo no creo que lo hayan castigado de esa forma pero que sí lo hayan reprimido porque todos ya iban al baño y él no podía. Entonces desde ahí le empezó a tomar como que miedo, me costó mucho trabajo traerlo a la escuela lloraba y no quería entrar. Mal o bien trabajo, trabajó, lo tuve en primero, lo tuve en segundo y avanzo mucho porque como a los seis meses dejó el pañal ya ese no era el problema, se empezó a desarrollarse muy bien porque ya en segundo año ya sabía leer, o sea ya él juntaba las letras, ya leía, ya dibujaba y tenía una inteligencia que decían o pues no creemos que tenga un problema, creemos que es superdotado y ahora que ya estudie todo yo sé que no es superdotado pero tenía una inteligencia super, o sea él ya se sabía números en inglés, rompecabezas, le encantaba armar rompecabezas, todo mundo decía pues que te la pasas enseñándole ... no, yo no le enseño, él solo aprende. Entonces las canciones, desde muy pequeño aprendía todo con canciones, los nombres de los dedos, los nombres del cuerpo, todo, después de segundo año por problemas de familia, lo sacamos de ese colegio y le buscamos otro colegio porque él tenía muy mala ortografía, lo cambiamos a un colegio católico y su tercer año le encantó porque solo tenía tres compañeritos en el grupo entonces su maestra era como que atención personalizada, trabajó muy bien, hacia sus trabajos manuales, todo perfecto. Entra a primaria, y ahí todavía no lo llevaba a un terapeuta, psicólogo, nada. Entra a primaria y en esa escuela es muy de que no le daban un solo maestro,

ya tenía sus siete maestros agarraba sus cuadernitos y se iban a un salón y a otro, ahí como que le costó la adaptación, entonces ya cuando llegaba a otro salón empezamos a ver que perdía las cosas, no ponía atención adecuada a los maestros, no copiaba tareas siempre ha sido y hasta la fecha su problema que no se concentra en las cosas, como que no copia la tarea se le olvida y yo tenía que andar consiguiéndola y así. Paso eso, pero cuando llego a tercer año que ya el grupo fue más grande y ya se le metió un poquito más de presión de que tienes que aprender bien el inglés y tareas y esto, como que de ahí se desequilibró y empezó a sus berrinches, ya berrinches de que no... si algo le llamaba la atención, se enojaba y lloraba y hacia su berrinche y ahí fue cuando dijeron “ es que nosotros notamos que LE esta diferente a los demás, nosotros le sugerimos que vaya a un psicólogo” ahí mismo de hecho tenían terapeuta pero nos dijeron vayan a un psicólogo, lo empecé a llevar a terapias y le empezaron a hacer los estudios, el estudio clásico que lo analizan, le hacen pruebas y decían “no pues es que es muy inteligente, es inquieto pero es muy inteligente” él todo lo que le ponía en geometría, todo se lo sabía y así empezó íbamos como no sé como cinco meses, medio año y ya no quería ir, ya no quiero ir, ya me aburre... y avanzaba y entonces así íbamos en que no tenía un buen desarrollo en la escuela, hacia berrinches eeee su problema y ahora que yo conozco mucho, después de tanto leer lo qué es el Síndrome Asperger es que él no socializa, ósea él puede estar muy bien con los que ya conoce pero si se sale con otro entorno, alguien que quiera saludarlo o en la calle inclusive les hace gestos, no quiere saludar, le cuesta mucho trabajo socializar. Bueno entonces siguió en su desarrollo, pero ya en secundaria nos dijo la miss, ósea yo lo llevaba a un terapeuta, he de haber visto de primaria a secundaria como unos tres o cuatro terapeutas. Ya en secundaria otra vez nos llamaron la atención “ es que no socializa, es que ya le dio por gritarle a sus compañeros, ya no le pueden decir nada porque él se altera y empezó a tener mucho roce con sus compañeritas como era un grupo de 7 niñas y 2 o 3 niños, entonces ya decía “ es que mamá, me ofenden, ellos me dicen que soy muy cochino” y ellos(las personas con SA) tienen ese problema que son muy este despistados y descuidados con su imagen, ellos no piensan cómo me ven o cómo estoy. Que, si llevaba gripita, se limpiaba con las manos, nunca aprendió o le cuesta mucho trabajo agarrar Kleenex, jalarle al baño, lávate las manos, ósea las reglas, le cuesta mucho trabajo y entonces las niñas a esa edad ya les empieza a despertar esa inquietud, y lo empezaron a ver diferente, entonces como que dice que ya lo empezaron a molestar mucho las niñas. Y entonces las misses ya llegaron a un momento en el que nos dijeron saben que “ nosotros vemos que sufre, ósea nosotros lo queremos mucho, lo apoyamos mucho” y sí realmente siempre tuvo el apoyo de las misses, le ponían un poco más de atención para que tuviera la atención adecuada, pero sin embargo ósea su problema era con las niñas y se frustraba y decía que ya no quería ir a la escuela, se enojaba y mucho, entonces nos dijeron por qué no van a un neurólogo y muchos niños están medicados y no pasa nada. Ya fuimos con una neuropsicóloga, le hizo un estudio y no determinó específicamente qué tenía después de todos los estudios, nos dijeron poder Asperger, TDAH, trastorno del espectro autista pero lo vamos a mandar a un neurólogo, le hicieron sus estudios, su electroencefalograma y se lo llevamos al doctor y él dijo “sí, es Asperger, ósea es Asperger, estos niños tienen estas y estas características” y en este caso sí requiere medicamento porque el medicamento le va a bajar la ansiedad, para esto a él le costaba conciliar el sueño, nunca estuvo acostumbrado a tomar siestas, siempre le costó

mucho trabajo entonces me dijo este medicamento le va a ayudar y hasta la fecha lo toma y sí le controló muchísimo, ósea le bajo, ya dormía más, se adaptó más a la escuela. dentro de sus características no tiene la motricidad fina muy desarrollada pues escribe bastante feo, letras grandes y este... ósea él como caiga, como entiende y nada más entonces sí vimos un avance con ese medicamento. Pasó el tiempo, pero con el temblor del 17, le volvió la ansiedad y se puso una ansiedad terrible, en el momento no lloró ni nada, pero con tantas noticias fue después, empezó que no podía escuchar un ruidito ¿qué está temblando? Y ya se alarmaba, en los centros comerciales si sonaba una alarma, se me abrazaba y me quería colgar casi. Volvimos con el neurólogo y le recetó otro medicamento, le bajó, ya estuvo tranquilo la secundaria la curso bien, pero con la molestia de las niñas, tuvo roces con otro de sus compañeros, pero creo que también tenía una condición o problemas, lo metía en chismes entonces ya estaba harto de la escuela. Por eso lo cambiamos de escuela (colegio elvira Nozari). Se vino lo de la pandemia en bachillerato, pues tomó las clases, no le entendía a la computadora, le costó mucho trabajo adaptarse al classroom y a todo, pero salió. Aquí (el bachillerato) está feliz, desde su primer año quería sentirse igual que los demás, él quería acoplarse con sus compañeros y que no lo rechazaran porque él sintió siempre el rechazo de sus propios compañeros, aunque yo no lo veía tanto porque había niñas que lo invitaban a sus fiestas o a ir a sus casas, pero él las rechazaba era algo mutuo.

Entrevistador: ¿es más con las niñas que con los niños?

Madre de familia: exactamente, es más con las niñas.

Entrevistador: en este caso de la pandemia, ¿usted ha notado alguna situación donde no se le incluya, ¿qué los maestros no lo incluyan o le den herramientas para apoyarlo? ¿han estado presentes?

Madre de familia: a nivel bachillerato, en el primer año siento que sí porque tenía dos profesores muy buenos, o sea, de hecho, lo que me gusta de esta escuela, es eso que no le ponen muchos trabajos y supongo que es por la misma situación yo me imagino como están en línea no es lo mismo que cuando están en presencial. Y hacia proyectos y hacia un trabajo entonces el trabajó muy bien, siento que todo primero lo desarrolló muy bien, le gustaba muchísimo todos sus profesores, no tuvo ningún problema, se sintió incluido, inclusive yo siento que aunque él no cumplió, por ejemplo inglés con la otra miss, ósea él pueden estar dando toda la instrucción y todo trabajando y él muchas cosas no las entendía pero sin embargo él habla mucho, es participativo y pues, ósea yo siento que demuestra que sí está entendiendo pero no está entendiendo nada, no ya en el momento de hacer la tarea ya es cuando me doy cuenta de que hijo, ¿esto te lo explicaron? ... no, ni enterado. Ya en tercero siento que le está costando trabajo dos áreas lógico, no entiende nada ¿por qué? Por lo mismo de su condición, ellos tienen problema de que no entienden lo abstracto, si usted le explica un problema, él lo piensa diferente. Sigue en estudios (médicos) por su ansiedad y me decían que ya está sobre trabajado, él va, le van a poner un dibujo y él sabe qué quieren que vea en ese dibujo, dice aja, ahora sí le voy a dibujar las manos, lo voy a dejar en medio porque ya se lo sabe todas, entonces ya no le sirve las terapias.

Entrevistador: ¿cuáles son las materias que le cuestan más trabajo?

Madre de familia: inglés, le cuesta trabajo y ahorita social (historia y civismo), social yo siento que a él le gustaba mucho social y siempre ha sobresalido en social pero aquí como que el profesor y yo lo entiendo porque ya es un nivel más avanzado, les quieren hacer entender y ya que ellos tengan un razonamiento propio y les hablan mucho pero ellos lo que tienen (personas con Asperger) que si ustedes le hablan mucho, él se pierde, ósea él se pierde, con él tienen que ser instrucciones muy claras, muy específicas por ejemplo: da un ejemplo de una instrucción. Ya en este nivel pues no es así, ya quieren que ellos mismos piensen y el por qué y él se queda como X.

Entrevistador: usted ha visto, ¿qué tipo de actividades le gustan a su hijo?

Madre de familia: sí, le gusta ahorita por ejemplo, a él le encanta dibujar pero sin embargo artes no la desarrolla muy bien, porque le gusta dibujar pero lo que él quiere y de sus fantasías, él es muy imaginativo yo siento que su talento va a ser, ser escritor, él puede desarrollar una historia en dos minutos y te dice esto y esto muy muy bien pero no le gusta que le expliquen de otro de obras u otros tipos de pintores y eso no le llama la atención, a él le dicen hazme un dibujo, él te lo hace. Le gusta la parte de la literatura porque les hablan más y es como no es mucho de trabajar, él entiendo todo, puede estar dibujando pero está escuchando todo y sí se le queda pero a su modo, lo entiendo pero si ya le quieren profundizar algo más, que analice las cosas no lo hace y ese es un problema que sí luego tenemos porque le decimos “hijo, tú ya estás en bachillerato, te piden un resumen por ejemplo “ y para él es hacer tres o cuatro renglones y ya lo presenta y le decimos “no hijo, tienes que profundizar más, investigar más y hacer algo más presentable ya a tu edad” pero no, le cuesta trabajo.

Entrevistador: con referencia al SA, ¿usted lo apoya con sus materiales, tareas, esa parte académica? Y si lo apoya ¿quién más? ¿él solo? ¿cómo es su organización? Y otra cosa ¿tiene una rutina?

Madre de familia: sí lo apoyo, lo apoyo yo nada más porque su papá trabaja desde que se va a las 9 a las 7 de la noche, lo apoyo verificándole las tareas por eso para mí es muy importante que siempre le pongan la tarea en classroom porque es la única forma en la que yo puedo revisar. Un problema que hemos tenido es que él ya quiere la independización, déjame yo lo hago, pero no lo hace. Yo ya lo he intentado, he dejado ocho días, quince días sin revisarle y cuando reviso no entregó, no hizo, no presentó. Le digo y entonces ¿qué paso hijo? Porque para él no le da prioridad a la tarea, ósea el termina sus clases y ya finaliza. Es una forma en que yo lo apoyo, y ya leo que va a requerir material o llevar esto, ya lo llevo a comprar y a que haga sus cosas y yo lo vigilo con la tarea. Sí tiene una rutina, él es muy rutinario, desde pequeño nos lo dijeron, debe tenerla. Él a las 9 se dormía, ahorita se duerme a las 10, se viste no le gusta desayunar. Después de la escuela, comemos, le doy un tiempo libre una hora o dos horas dependiendo del número de tareas. Hace sus tareas unas dos horas y ya se pone a jugar y hacer lo que él quiera. Fines de semana, ya es de salir a hacer las actividades, igual los domingos.

Entrevistador: considera que aun sabiendo tanto ustedes como la escuela, que tiene SA ¿considera que esta situación ha sido fácil todo este trayecto escolar en todos los niveles anteriores? ¿ha sido fácil? ¿por qué?

Madre de familia: ha sido muy difícil porque antes de saber que era SA, ósea yo como mamá tenía una inquietud de ver que actuaba diferente, sobre todo cuando salíamos yo soy de Veracruz o visitaba a alguna de mis hermanas y era un problema porque era llorar y llorar el niño y no lo podíamos calmar con nada, entonces yo desde que me empecé a dar cuenta de que tenía un problema y que los psicólogos me decían “no pues es que es muy inteligente” pues era como una contrariedad, porque cómo es que es inteligente por un lado y me cuesta tanto educarlo, también llegó un momento en el que ya no quiso comer frutas, ósea ellos son muy sensoriales ya que les cuesta comer determinadas cosas, es muy específico al comer, es mandarle lunch y así como se lo mandaba me lo regresaba entonces empezó a tener problemas es que no come, no se alimenta y cómo lo hago comer si no le gustaba comer cualquier cosa.

Entrevistador: ¿a qué edad se dio cuenta de estos cambios?

Madre de familia: lo diagnostican ya bien a los 9 años, pero me di cuenta desde los tres años que empezó a dejar de comer la fruta y empezó a no querer cualquier cosa y a convivir con sus compañeros. Puede decirse que, desde bebe a los tres años, él era normal porque comía todo de pronto ya pues ¿Qué paso? Sí ha sido muy difícil porque eran quejas diarias en la escuela a partir del 2 y 3 año de primaria, era de que el niño no trabajaba y era pasar a hablar con la directora o la maestra.

Entrevistador: y en esa situación ¿usted considera que la escuela y los maestros la apoyaban a usted y su hijo? ¿había apoyos para mejorar la situación?

Madre de familia: no, en esa escuela no, porque cada mes tenía que llevar su expediente de que sí está con el terapeuta y de que estaba trabajando tal área, ellos tenían los teléfonos de los terapeutas, como en dos ocasiones fueron los terapeutas a la escuela y sin embargo en el momento de la situación los maestros se quejaban de su letra y decían que entendían la situación pero es que entonces no están entendiendo cuáles son sus problemas, más que sus problemas, sus limitaciones digo yo, sí me costó mucho trabajo, yo creo que como papas todos queremos, él es hijo único, después de 12 años lo logramos tener, hubo un momento en el que dije que no estudie, prefiero verlo feliz a que me lo estén maltratando pero por otro lado digo que va a ser de él no, una vida sin estudios, sin preparación. Yo empecé a leer muchísimo sobre Asperger. (la mamá empieza a llorar) A mí esposo le ha costado mucho trabajo.

Entrevistador: fecha de la entrevista 17 de febrero de 2022. Alfonso vamos a empezar con algunas preguntas relacionadas a la trayectoria académica de LE. ¿ha recibido el estudiante algún apoyo/ayuda en tu materia?

Maestro de ciencias: sí, ósea realmente cuando llegó, le gusta a él mucho la ciencia y más que nada se enfoca a lo que es la astronomía, él, la primera oportunidad que tenemos de que pueda decir algo sobre astronomía, ósea yo no lo paro. Es más casi siempre cuando él quiere comentar algo que estamos viendo algún tema, inmediatamente lo relaciono con lo que a él le gusta entonces hablamos de fuerza y energía entonces le enfoco a lo que él le gusta, “da un ejemplo” en esa parte él se vuelve un poco más participativo. De participar él muy muy

muy participativo y de alguna manera el apoyo que yo le doy es que siempre yo lo estoy escuchando, a veces como que interrumpe pero yo sé por lo mismo de que él tiene esa inquietud, él quiere aprender rápido todo, se organiza, se estructura pero como está preguntando, preguntado a veces hace muchas preguntas que a veces digo “permíteme que ahorita te lo contesto” pero casi siempre recibe el apoyo, ósea nunca recibe un “no, de que no pueda hablar” y él incluso lo sabe y lo ve.

Entrevistador: en términos generales, ¿cómo describes la convivencia que tienes con el estudiante?

Maestro de ciencias: la convivencia ha sido muy buena, cuando estamos en línea incluso era el primero que se conectaba o es el primero que lo hace, y entonces desde que empezó a conectar él al ser de los primeros yo le decía “que bueno LE eres el primero” y a raíz de eso le surgió esta idea de quiero ser el primero porque me dijo que bueno, creo que él captó que al decirle que bueno eres el primero que te conectas ósea para él es como un cosa buena e incluso que le decía “que bueno ya se conectó mi queridísimo alumno” yo así le dije y entonces el correspondió y cada vez que entraba decía “Hola profe mi queridísimo maestro” ahí está esta parte de relación que considero que si le dices algo, él es un persona muy sensible en ese aspecto, ósea si tú le dices está bien sabes que lo que me dijiste es lo correcto como que a él le ayuda mucho que siga desarrollándolo.

Entrevistador: ¿crees que esa relación a cambiado antes y después de la pandemia? ¿ha cambiado en algo?

Maestro de ciencias: pues mira, yo a LE lo conocí en la pandemia, yo no tuve la oportunidad de conocerlo antes porque yo en el primer año no les daba clases a ellos, yo le empecé a dar clases en este ciclo escolar. En primero ayudé un poco en el área de matemáticas, pero pasaba lo mismo, él saludaba muy bien pero ahorita si he visto un poquito más de cambio cuando lo tengo aquí, en términos de convivencia se distrae más como que ya no está más con sus compañeros. Como que yo a veces lo veía más en virtual hablando y participando o si le comentaba algo alguien él lo reforzaba o comentaba alguna situación y ahorita no, ahorita a veces como que se me distrae. pero es una persona que tiene momentos de distracción, yo independientemente de que sé cuál es su condición como aprendiente digo a veces se desarrolla muy bien, hace a veces sus comentarios fuera de lo que estamos hablando pero a veces pues si digo... yo de alguna manera nunca le digo “cállate o algo así” sino le digo sabes que en este momento estamos platicando de esto y si quieres lo demás lo platicamos de manera personal y sí yo he hablado con él de manera personal después de la clase precisamente para no involucrar a los demás compañeros.

Entrevistador: en el caso de sus compañeros ¿has visto si lo ayudan cuando él no entiende algo? ¿son un soporte para él?

Maestro de ciencias: sí lo ayudan, pero él a veces como que no quiere, o sea él prefiere estar solo haciendo las cosas que alguien lo esté ayudando y a lo mejor tiene esa convivencia cuando es para estar haciendo alguna broma o chiste, pero si estamos haciendo una actividad

él prefiere hacerla casi solo, él está escribiendo, haciendo las cosas y bueno si comenta con sus compañeros, yo no veo que haya alguna discrepancia o choques.

Entrevistador: ¿cómo es su convivencia en general?

Maestro de ciencias: sí convive bien, sus compañeros incluso pues no le dicen “ hay LE ya cállate” no, ósea yo porque sé que de alguna manera está haciendo su comentario y a veces está dando sus opiniones y te digo que a veces “profe y usted sabe que esto...” o estamos hablando de un tema dice algún comentario y sus compañeros a veces avalan lo que está diciendo, no es que lo limiten.

Entrevistador: ¿ con quién de sus compañeros suele convivir o tener afinidad?

Maestro de ciencias: hijo! A veces con Gael (alumno con TDAH) porque es con quien se sienta... porque está más en contacto con él.

Entrevistador: ¿qué tipo de actividades le han gustado realizar?

Maestro de ciencias: la experimentación porque él es muy kinestésico solo hay que ir guiándolo porque luego quiere hacer las cosas más rápido y le gusta más cuando hacemos experimentos, él es más de práctica.

Entrevistador: ¿consideras que al tener SA hay algo que lo hace único en su salón?

Maestro de ciencias: pues lo que sí veo de él es que le gusta mucho leer e informarse sobre temas como astronomía, planetas o el sistema solar y a veces te da datos certeros que incluso a veces yo no sabía, él lo manifiesta eso implica que se está informando y yo le reconozco eso, o sea es un chico que a la primera capta las cosas, aunque a veces por querer hacerlo rápido, no lo hace bien.

Entrevistador: pero ahí ¿qué pasa se frustra o lo intenta hacerlo otra vez?

Maestro de ciencias: no, yo le digo sabes que lo vuelva a hacer y lo hace, pero en la segunda ocasión si no le sale bien, pues lo intenta terminar, a veces me deja algunos ejercicios inconclusos, pero él quiere terminar rápido.

Entrevistador: pero en ¿ qué porcentaje dirías que las hace bien o más o menos?

Maestro de ciencias: vamos a decir un 60-70% lo hace bien.

Entrevistador: vamos a pasar al apartado referente a la inclusión educativa, ¿cuáles piensas que han sido los principales obstáculos para el alumno?

Maestro de ciencias: obstáculos, hijole, yo creo que a lo mejor sería que nosotros estemos más informados de qué hacer con él, ¿no? O sea, sabemos que tiene este síndrome, pero yo creo que nos hace falta más información de cómo tratar a este tipo de personas que te digo que a mí independientemente de que me digan que es así, yo trato siempre de incluirlo, no? Pero a lo mejor un poquito más de información.

Entrevistador: ¿solo para los docentes o también para sus compañeros?

Maestro de ciencias: pues yo creo para sus compañeros, los docentes y para todos los que estén en contacto con él, bueno sus papas ya lo saben, un poquito más de información y recalcar la condición de que es así porque a lo mejor algunos lo desconocen, no? Ósea como un poquito más de información y también sobre cómo tratarlos y marcarles también de que son personas que están bien o de repente tienen un impulso, no? Y que eso que muchos no lo saben, se llevan muy bien y de repente por eso ya no se llevan bien

Entrevistador: en este caso ¿cuándo él tenía dudas o tiene, es de los estudiantes que suele recurrir a tí? ¿a sus compañeros, a su mamá?

Maestro de ciencias: pregunta, y si lo sabe lo complementa.

Entrevistador: en las actividades que has trabajado con ellos, ¿en qué actividades has visto un progreso en su aprendizaje y su participación?

Maestro de ciencias: cuando hacemos algunas tablas o algunos gráficos que sea algo escrito, como que no le gusta mucho que este uno leyendo, que este escuchando que están haciendo una lectura porque yo los pongo algunas veces a leer y entonces ya se empieza a distraer, pero si estamos haciendo algún cuadro, mapa, o grafica lo realiza.

Entrevistador: ¿existieron algunos problemas durante la pandemia en cuestión de tecnología?

Maestro de ciencias: no, es muy bueno para eso, era él, el que más habilidades tenía en la cuestión digital a veces me decía “si quiere yo le proyecto el video, si no le funciona yo hago esto” era el primero que me mandaba a tiempo en classroom sus actividades.

Entrevistador: ¿crees que LE ha sufrido discriminación o exclusión por parte de sus compañeros?

Maestro de ciencias: bueno yo creo que ha sufrido un poco de exclusión por parte de sus compañeros no de todos y lo veo en el descanso (receso), yo lo veo muy aislado o sea él está solo.

Entrevistador: pero ¿se aísla porque él quiere?

Maestro de ciencias: pues es que, en esta parte, parte él se aísla y parte porque no sé, a lo mejor se aísla para que no le digan algo. Yo sí detecto que está aislado.

Entrevistador: ¿pero no es precisamente un acto discriminatorio de sus compañeros? No le dicen ¡vete! ¿O algo así?

Maestro de ciencias: no, no creo que no, en ese aspecto no.

Entrevistador: durante las clases virtuales y ya en la presencialidad ¿has notado algún tipo de enojo, frustración en el caso del alumno y beneficiado o no su proceso de inclusión?

Maestro de ciencias: es que, si algo no le sale, empieza a desesperarse cuando no le sale, pero cuando le sale lo disfruta, cuando no le sale se distrae, empieza a hablar, a hacer comentarios. Le pregunto ¿qué paso? Entonces yo de alguna manera le digo, mira si no te salió, hazlo de

esta forma. Si pienso que a veces que cuando algo no le sale, se desespera un poco o cuando espera una respuesta, pero no es la que él necesita como que pasa eso.

Entrevistador: en términos de inclusión general a nivel escuela ¿cuál es tu opinión?

Maestro de ciencias: yo intento que él este con sus compañeros trabajando en binas o equipos, aunque de alguna manera él empieza a hacer sus chistes y entonces se quejan, pero ahí tiene que estar al fin de cuentas tratamos de incluirlo, o si no yo de alguna manera también, no? Me pongo con él a trabajar y de alguna forma vamos a haciendo las actividades, te digo yo trato de incluirlo de esa forma.

Entrevistador: hoy es 8 de marzo y en esta parte de la entrevista hablaremos de la inclusión educativa que tuvo su hijo. ¿cómo fue su proceso de inclusión educativa?

Mamá del alumno: su proceso de adaptación fue muy difícil en el preescolar y primaria en esta escuela les daban un proceso de adaptación con la mamá de una semana entonces yo tuve que estar 15 días con él y cuando se desprendía de mí le costó mucho trabajo la adaptación. Ahí lo llevamos a la terapeuta como ya anteriormente nos habían dicho. Aunque se empezó a adaptar con sus compañeros, él solito se adaptaba, aunque me decían que parecía que no estaba atento porque dibujaba mientras la maestra está hablando, pero sí estaba escuchando y poniendo atención. Él tiene que estar haciendo otra cosa porque es más inquieto. En la primaria, empezó el conflicto debido a que ya no tenía un solo maestro, sino más entonces se distraía más y nos mandaron otra vez a terapia; los terapeutas nos dijeron que ese era el problema que como eres muy inteligente, Kike se aburría y por eso hacía otras cosas. Nos decían que hacía berrinche en las clases entonces lo sacaban para que se le pasara, pero las cosas seguían igual.

Entrevistador: ¿ante esta situación qué hacía la escuela o los maestros? ¿lo ayudaban ¿

Mamá del alumno: Recuerdo que en segundo año le faltó al respeto a una maestra por decirle gorda, entonces nos mandaron a traer, pero siempre fue queja y queja, pero nunca nos apoyaban en la parte académica, simplemente lo dejaban hacer lo que quisiera, decían que era maleducado. Nunca lo incluyeron, se supone que era una escuela católica y no lo incluían, me decían que trataban pero que él no se prestaba. Yo siento que fue por el tiempo ya que entraban y salían de sus clases a cada hora entonces no se preocupaban por prestarle atención.

Entrevistador: en el nivel medio superior ¿cómo le ha ido?

Mamá del alumno: del paso de tercero de secundaria a primero de bachillerato, hubo algunos problemas por la situación de las niñas, así que él ya no quería ir a la escuela, lo discriminaban y excluían. En primero fue diferente hubo un cambio, está muy feliz porque le gusto que tuviera nuevos compañeros, los maestros no sabían de su diagnóstico, lo trataban normal se pude decir y no veían que hacía berrinche, aunque sí hacía berrinche. Llegó un momento en que él ya no soporta la computadora, la computadora es agarrarla y pelear por todo, porque me manda este mensaje, porque no me puedo conectar, por qué los otros ya se conectaron y se pregunta por qué a mí, será que a todos les pasa y se termina enojando y haciendo un super berrinche, por más que lo tratamos de calmar, él no entiende.

Entrevistador: ¿en algún momento comento estas situaciones con los docentes?

Mamá del alumno: hacia su berrinche, pero iba a hablar en la cámara y ya estaba bien, de hecho, me dijo que ya en la escuela presencial no iba a poder hacer ese tipo de berrinches por vergüenza. A él no le gusta que lo estigmaticen por tener el síndrome y eso le gusta esta escuela porque dice que lo tratan normal. Eso es bueno porque a él no le gusta sentirse diferente. A pesar de todos los estudios, él no acepta que le digan que es diferente porque se pregunta por qué soy diferente.