

5 to. Premio UNICEF

“Los derechos de la niñez y la adolescencia en México”

**‘La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista
en las Escuelas en la Ciudad de México’**

M. M. M.

Una Tesis de la Universidad de Manchester, Inglaterra para obtener el título de

Doctor en Filosofía en Educación

en la Facultad de Humanidades

2012

Escuela de Educación

ÍNDICE DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS	6
DERECHOS DE AUTOR	7
1 RESUMEN DE LA TESIS.....	8
1.1 Introducción	8
1.2 Marco teórico de la Investigación.....	10
1.3 Fundamento de la Investigación	11
1.4 Objetivo del Estudio y Preguntas de Investigación.....	13
2 EL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO CON REFERENCIA A LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	15
2.1 Introducción	15
2.2 Descripción	15
2.3 Contexto de la Educación:	16
2.4 Los niños con Necesidades Especiales Educativas	20
2.5 Prestación de servicios educativos para los niños con Trastorno del Espectro Autista.....	22
2.6 Conclusión	28
3 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	29
3.1 Introducción	29
3.2 Definición.....	29
3.2.1 Visión General	29
3.3 Indicadores del comportamiento de los Trastornos del Espectro Autista.....	30
3.4 El diagnóstico	32
3.5 Etiología del TEA	33
3.5.1 Nivel Biológico	34
3.5.2 Nivel Cognitivo.....	35
3.6 Intervenciones Educativas	37

3.7	Los resultados para adultos con TEA.....	39
3.8	Conclusión.....	42
4	INCLUSIÓN.....	43
4.1	Introducción	43
4.2	Definiciones de educación inclusiva.....	43
4.3	Las bases para la Educación Inclusiva	48
4.4	La Inclusión en México	51
4.4.1	La Provisión de Inclusión para los niños con TEA en México.....	54
4.5	Investigación de la Educación Inclusiva	56
4.5.1	Los resultados de la educación inclusiva para los alumnos con TEA.....	57
4.5.2	Los resultados de la educación inclusiva para niños con TEA	58
4.5.3	Resultados de la educación inclusiva para alumnos sin Necesidades Educativas Especiales	61
4.5.4	Los resultados para los compañeros que incluyen a los niños con TEA	62
4.5.5	Las actitudes de los compañeros de clases sin NEE hacia los niños con NEE y TEA	63
4.5.6	Las actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva de los niños con NEE y TEA.....	64
4.5.7	Las percepciones de los padres de la inclusión de niños con NEE	67
4.5.8	La percepción de los padres hacia la inclusión de sus niños con TEA.....	68
4.5.9	El rol del maestro de apoyo en la inclusión de niños con NEE	69
4.5.10	El rol de los maestros de apoyo en el apoyo a los niños con TEA	71
4.5.11	Escuelas orientadas a las comunidades con una ética inclusiva y el rol de sus directores.	72
4.6	Conclusión.....	74
5	LA METODOLOGÍA Y EL ANÁLISIS.....	77
5.1	Introducción	77
5.2	La metodología	77
5.2.1	Los principales paradigmas en la investigación educativa.	77
5.2.2	La posición de la investigación actual	80

5.3	Estudio Piloto.....	82
5.3.1	Preparación para la recolección de la información.....	84
5.4	La muestra de la investigación.....	85
5.5	La visión general de la recolección de información	86
5.6	Métodos para la recolección de información y el trabajo de campo:	87
5.6.1	Observaciones.....	87
5.6.2	Las entrevistas:.....	88
5.6.3	Los grupos de discusión	90
5.6.4	Las mediciones sociométricas	92
5.6.5	Los registros de DOMUS acerca de los niños con TEA	93
5.7	Analizando la información	93
5.7.1	Fase 1.....	95
5.7.2	Fase 2 Análisis de casos cruzados	97
5.8	Triangulación en la metodología	97
5.9	Limitaciones.....	99
5.10	Procedimientos Éticos	100
5.11	Conclusiones.....	102
6	RESULTADOS DE LOS NUEVE CASOS Y LA DISCUSION DE ANALISIS DE CASOS CRUZADOS	103
6.1	Introducción	103
6.2	Niños de Edad Prescolar	103
6.2.1	Julián	103
6.2.2	Pedro	103
6.2.3	Daniel	103
6.2.4	Resumen de los resultados principales para los niños de preescolar.	104
6.3	Casos de Escuela Primaria.....	104
6.3.1	Sebastián.....	105
6.3.2	Ian	105
6.3.3	Karla	105

6.3.4	Resumen de Resultados.....	105
6.4	Casos de Escuelas Secundaria	106
6.4.1	Irvin.....	106
6.4.1	Andrea	106
6.4.2	Hideyi	106
6.5	ANALISIS DE CASOS CRUZADOS	108
6.6	Temas.....	109
6.6.1	Factores Familiares	109
6.6.2	Factores sociales y habilidades académicas de Niños con Trastorno del Espectro Autista.	112
	Figure 6.2 Factores sociales y habilidades académicas de Niños con Trastorno del Espectro Autista.	112
6.6.3	Los valores y las actitudes de la escuela.	117
6.6.4	El rol de la maestra de apoyo de DOMUS.	122
6.6.5	El impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión, acerca de como sobrepasan la ansiedad que pueden llegar a sentir.	126
6.6.6	Habilidades de competencia de la maestra.....	134
6.6.7	La actitud de los participantes en la inclusión de niños con autismo	139
6.7	Conclusión	149
7	CONCLUSIONES.....	151
7.1	Relación entre los principales resultados y las preguntas de la investigación.	151
7.2	Implicaciones para Niños de TEA incluidos por DOMUS y en México.....	156
	Bibliografía	159

Lista de Figuras

Figura 6.1 Los factores familiares.....	109
Figura 6.2 los factores sociales y las habilidades académicas de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista.....	112
Figura 6.3 Los valores y las actitudes de la escuela.....	117
Figura 6.4 El rol de la maestra de apoyo de DOMUS.....	122
Figura 6.5 El impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión, acerca de como superan la ansiedad que pueden llegar a sentir.....	126
Figura 6.6 Las habilidades de competencia de la maestra.....	134
Figura 6.7 la actitud de los participantes sobre la inclusión de niños con autismo.....	139

Lista de Tablas

Tabla 2.1 La Inscripción de los niños.....	18
Tabla 5.1 Información recolectada de cada participante	86

Derechos de Autor

El autor de esta tesis (incluyendo cualquier apéndice y o de esta tesis) posee los Derechos Reservados o derechos relativos a él, y le ha sido dada a la Universidad de Manchester ciertos derechos para usar dichos derechos reservados, incluidos los de propósitos administrativos.

Las copias de esta tesis, ya sea completa o por extractos e incluso en copia electrónica, puede ser **únicamente** reproducida de acuerdo a los derechos de autor, diseños y Actas de Patentes de 1988 (como ha sido enmendada) y las regulaciones mencionadas son apropiadas de acuerdo con los derechos de licencia bajo los cuales en algunos momentos la Universidad ha llevado a cabo. Esta página debe formar parte de cualquier copia que se realice.

La posesión de ciertos Derechos de Autor, patentes, diseños, marcas registradas y otra propiedad intelectual (la "Propiedad Intelectual") y cualquier reproducción de trabajos de derechos de autor en la tesis, por ejemplo, las gráficas y las tablas (Reproducciones), que pueden ser descritas en esta tesis, pueden no ser propiedad del autor y le pueden pertenecer a terceras personas. Dicha Propiedad Intelectual y las reproducciones no pueden y no deben ser disponibles para ser usados sin previo permiso escrito del dueño de la Propiedad Intelectual relevante y o sus Reproducciones.

Para mayor información sobre las condiciones como la divulgación, publicación y comercialización de ella, los Derechos de Autor y cualquier Propiedad Intelectual y o Reproducciones descritas en ella están disponibles en las políticas IP De la Universidad) ver <http://www.campus.manchester.ac.uk/medialibrary/policies/intellectual-property.pdf>), en cualquier declaración relevante de restricción de tesis depositada en la biblioteca de la Universidad. Para las regulaciones de la librería ver <http://www.manchester.ac.uk/library/aboutus/regulations>)

1 RESUMEN DE LA TESIS

1.1 Introducción

En los últimos veinte años, los gobiernos de diferentes lugares del mundo han firmado políticas y han promulgado diferentes legislaciones, correspondientes a los derechos de cada niño y niña, ha obtener educación. El derecho por la educación fue expresada en la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de los Niños (UNCRC). También ha sido promulgado, estipulado y decretado que los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) deben de recibir educación dentro de una escuela regular, siempre que sea posible en la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

El gobierno mexicano ha tratado de responder a la iniciativa de la ONU al reportar un incremento de los casos de niños y niñas con NEE, que han sido incluidos en las escuelas regulares en los últimos 10 años. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de algunos padres y maestras de apoyo, existe una preocupación que va creciendo porque muchos niños y niñas con autismo no son educados en escuelas regulares o son incluidos, pero sin el apoyo necesario en muchos casos de una maestra de apoyo, lo cual tiene un efecto negativo en la calidad de la educación.

Esta situación ha enfatizado la necesidad de mejorar las estrategias para poder superar las barreras para que se logre una real inclusión de estos niños y niñas con discapacidad. Por lo tanto, el principal objetivo de este estudio es explorar hasta que grado estos niños identificados con el trastorno del espectro autista son incluidos en las escuelas regulares en la ciudad de México, con el apoyo de Instituto DOMUS, una organización no lucrativa, hecha por padres. Se examinaron los facilitadores y las barreras que afectan el éxito de la inclusión de niños y niñas con autismo en una zona urbana, la ciudad de México.

El objetivo de esta investigación es conducir múltiples estudios de casos con niños y niñas con trastorno del espectro autista. La recolección de información proviene de entrevistas con los directores, con los maestros, maestros de apoyo y padres de los niños y niñas con autismo. Se realizaron observaciones de los niños con autismo y otros compañeros en los salones y en los patios de estas escuelas, y grupos de discusión con alumnos a nivel secundaria, estudios sociométricos con todos los niños y se revisaron los records de DOMUS.

Los participantes en este proceso ofrecieron su percepción acerca de los facilitadores y de las barreras que se deben superar para incluir a un niño con autismo en las escuelas en México.

Los principales facilitadores y barreras para una inclusión satisfactoria podrían resumirse en los siguientes siete temas: los factores familiares, los factores sociales y las habilidades académicas de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, los valores y las actitudes de la escuela, el rol de la maestra de apoyo de DOMUS, el impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión, acerca de como superan la ansiedad que pueden llegar a sentir, las habilidades de competencia de la maestra y la actitud de los participantes sobre la inclusión de niños y niñas con autismo. Los resultados son discutidos en relación con la revisión de la literatura.

Fue concluido que las políticas gubernamentales mexicanas acerca de la inclusión educativa deben de ser analizadas y llevadas a la práctica. Las maestras involucradas en el proceso de inclusión educativa deben de recibir inicialmente capacitación para que confíen más en su desempeño laboral. Una filosofía y un sistema de valores que sea amigable hacia el autismo, así como las actitudes positivas de los participantes de la inclusión, y el contar con los recursos económicos pueden respaldar que la inclusión sea exitosa. Los participantes requieren superar sus ansiedades, y ellos pueden lograrlo por medio de experimentar la inclusión. Este estudio provee un comienzo para identificar los facilitadores que deben ser fortalecidos y las barreras que deben ser superadas para lograr fortalecer la inclusión de niños y niñas con autismo en México. Al tener experiencia de trabajo y de investigación en el área de inclusión educativa, inclusión laboral y actualmente en inclusión a la vida independiente de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, considero que todos los niños deben de tener derecho a la educación, ya que es la única vía para que puedan desarrollar sus habilidades y tener un futuro brillante cuando sean adultos. Sobre todo para desarrollar un México en donde la justicia, la igualdad y la inclusión sean una realidad.

Esta investigación doctoral no hubiera sido un éxito, sin el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), beca No. 206450 y la Secretaría de Educación Pública, los cuales financiaron esta investigación en la Universidad de Manchester.

Estoy especialmente agradecida con mis supervisores, el Prof. Peter Farrell y la Dra. Alison Alborz de la Universidad de Manchester. El Prof. Tony Booth y el Prof. Mel Ainscow, autores internacionalmente reconocidos del Índice para la Inclusión (Index for Inclusion), los cuales evaluaron y aprobaron mi tesis y examen profesional. Estoy muy agradecida con Instituto

DOMUS, A.C. y con todos los participantes en esta investigación, los niños y las niñas con autismo, y todo el personal docente.

1.2 Marco teórico de la Investigación

Las políticas internacionales, en muchos países, han fomentado la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sin embargo, llevar a la práctica esta teoría puede ser un desafío y más aún en países en vías de desarrollo, como es el caso de México con un nivel alto de pobreza (Forlin et al., 2010) y con una demanda creciente de servicios educativos. Aunque, el artículo 41 de la Ley General de Educación (Ramos & Fletcher, 1998) estipula que los servicios de NEE deben de proveer educación a cualquier niño que requiere de apoyo para tener un aprendizaje óptimo y deben de proveer los recursos necesarios a la escuela, en la práctica, esto no está sucediendo y muchos niños continúan sin recibir educación. El principal objetivo de la educación es lograr una educación de calidad para todos los niños. Sin embargo, en el caso de niños con discapacidad, depende del tipo y grado de discapacidad que el niño presenta.

Los niños y niñas con trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual es un *‘trastorno del desarrollo infantil que dura toda la vida, caracterizado por tener una dificultad para interactuar socialmente y comunicarse con los demás, así como presentan una tendencia a comportamientos repetitivos e intereses restringidos’* (Frith & Hill, 2004:1), no son fácilmente incluidos en las escuelas regulares debido a diversas barreras del medio ambiente y de las manifestaciones biológicas, cognitivas y de comportamiento que presentan estos niños. En México, la prevalencia del diagnóstico de personas con autismo no es claro, sin embargo se estima que hay 6,000 casos nuevos de niños y niñas con autismo al año en este país¹ (Marcin, 2010). Sin embargo, se estima que solo 426 niños han sido integrados aproximadamente de 37,000 niños con autismo que viven en México (Marcin, 2007).

Aunque, se sabe que cada niño y niña deben ser tratados de igual manera, el tratar de proporcionar la educación adecuada a todos los niños y niñas, en ocasiones, puede resultar muy complicado cuando los facilitadores principales no están presentes, como en la mayoría de los países subdesarrollados, como es el caso de México. De hecho, Elba Esther Gordillo, la Líder del Sindicato de Trabajadores de la Educación en México mencionó que, aproximadamente 15 millones de niños en México, aún no asisten a la escuela en México (Jiménez, 2009).

¹ Estos porcentajes fueron estimados en 2007 por el Dr. Marcin (Director Clima). Estos datos estadísticos deben ser considerados como provisionales, porque es un aproximado de la estadística real de inclusión.

Se ha incrementado la preocupación, sobre los diferentes temas que abarcan la inclusión de niños con discapacidad, particularmente la de los niños y niñas con autismo, debido a las características de la triada del autismo, la cual vuelve la inclusión de ellos y ellas aún más complicada que la inclusión de otros niños y niñas con discapacidad.

La educación de niños y niñas con autismo en México es pública y gratuita en los Centros de Atención Múltiple (CAM). Los niños también pueden ser incluidos en la escuela pública con el apoyo de Unidades de Servicio de Atención para Escuelas Regulares (USAER). Adicionalmente, pueden ser incluidos en escuelas privadas o públicas con el apoyo de organizaciones privadas u organizaciones no gubernamentales, ONG's (Ramos & Fletcher, 1998).

Aunque las escuelas primarias son públicas y gratuitas, aún así es un lujo para aquellas familias que no cuentan con los recursos económicos para pagar uniformes, útiles o transporte para sus niños. Por lo tanto, varios niños y niñas no tienen educación. Sobre todo, existe muy poca investigación acerca de niños con NEE en México (Guajardo, 2010), y menor aún en el caso de la investigación acerca de la inclusión de niños con autismo.

De ahí, que el objetivo de esta investigación es la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en México, para aprender y para explorar acerca de los factores que podrían facilitar una inclusión exitosa o no, y por ende, la percepción de todos los participantes en este proceso, como son los maestros, maestros de apoyo y otros compañeros en las escuelas mexicanas.

Esta investigación busca contribuir a comprender de que manera los niños con autismo pueden ser incluidos en las escuelas regulares en México.

1.3 Fundamento de la Investigación

Muchos países del mundo han firmado acuerdos internacionales acerca de los derechos para la inclusión de niños con NEE y discapacidad. Por ejemplo, en el Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), se comentó que todos los niños, sin importar su nacionalidad, género o discapacidad, tienen el derecho a obtener la educación básica. Sin embargo, de acuerdo a Anthony Lake (UNESCO, 2011), el director ejecutivo de UNICEF, *“demasiados niños son abandonados, despojados de su propio derecho a prosperar y brillar, simplemente porque nacieron siendo niñas, con una discapacidad o viven en uno de los lugares más pobres y desolados del mundo”*. Lake (UNICEF, 2011) También agregó que *“un tercio de 72 millones de niños de edad primaria no asisten a la escuela debido a una discapacidad”*.

Las leyes internacionales y algunos padres han definido el derecho de inclusión de los niños. En muchos países, el Índice para la Inclusión ha dado recomendaciones a las escuelas acerca de los procesos para poder incluir a todos los niños (Booth & Ainscow, 2002); sin embargo, muchos piensan que el mejor lugar para educar a los niños con discapacidad es una escuela especial. La discusión acerca de estos dos diferentes tipos de servicios, escuela regular y escuela especial, aún continúa.

Una gran cantidad de investigación se ha realizado en el mundo acerca de la inclusión de niños con NEE (Armstrong et al., 2010; Forlin & John, 2008; Green & Engelbrecht, 2007). Recientemente, ha habido un incremento de interés en la inclusión de un niño (Symes & Humphrey, 2010; Wainscot et al., 2008). El autismo es un trastorno del desarrollo infantil que ha atraído la atención de investigadores internacionales, parcialmente porque es un trastorno inexplicable y misterioso, los niños no presentan una discapacidad física y no se ve a primera vista que tienen una NEE. Algunos niños con autismo mantienen un buen nivel académico, pero no pueden interactuar con otros niños, porque se comportan de una manera diferente o llegan a presentar problemas emocionales, sociales y de conducta.

Por lo tanto, la inclusión puede llegar a ser más complicada para los niños con autismo, comparada con los otros niños que tienen NEE, debido a que los niños con autismo presentan la triada de discapacidad en la interacción social, en la comunicación y en la imaginación (Wing, 2002). También, existe una hipersensibilidad (muchacha) o hiposensibilidad (poca) a los estímulos sensoriales (Kern et al., 2006). Esto provoca que ellos enfrenten más retos comparados con otros niños con discapacidad (Tuman et al., 2008).

Los niños con autismo pueden presentar, a veces una dificultad del aprendizaje, y puede ser difícil para ellos enfocar la atención. Ellos pueden mostrar rutinas obsesivas y repetitivas. Debido a estos factores, a muchos niños se les llega a dificultar la inclusión a este ambiente de la escuela regular, que por su propia naturaleza puede llegar a ser ruidoso y cambiante. Además, puede ser difícil para ellos el interactuar con sus compañeros, lo cual es aún más complicado si presentan dificultades emocionales y de comportamiento. (Howlin, 2005b). Los niños que presentan Síndrome de Asperger pueden ser vistos por sus compañeros como raros. Ellos pueden ser discriminados y burlados por otros niños, sobretodo a nivel de escuela secundaria (Symes and Humphrey, 2010; Wainscot et al., 2008).

Algunos estudios han investigado los resultados de la inclusión de los niños con autismo (Harrower & Dunlap, 2001). Los resultados de investigaciones acerca de adultos con autismo (Howlin et al., 2004; Mawhood et al., 2000; Baron-Cohen et al., 2009) han reportado que es importante apoyar a los niños y niñas a ganar las habilidades sociales,

para crear relaciones interpersonales y ser incluidos en la sociedad, y para que puedan ser más independientes cuando sean adultos (Lord & McGee, 2001).

1.4 Objetivo del Estudio y Preguntas de Investigación

El objetivo de esta investigación es conducir un estudio de casos múltiples con niños con trastorno del espectro autista, por medio de una investigación cualitativa. Utilizando un diseño de estudio de casos múltiples, para explorar este tema de una manera más profunda. Para explorar los factores que podrían facilitar su inclusión o no, y por ende, la percepción de todos los participantes en este proceso, como son los maestros, los maestros de apoyo y otros compañeros en las escuelas mexicanas.

La intención general de este estudio fue obtener un entendimiento más profundo, acerca de la participación de niños diagnosticados con el trastorno autista, en las escuelas regulares de México. La investigación incluye nueve casos de niños con autismo que han sido incluidos en las escuelas regulares, para explorar los factores y barreras que podrían facilitar su inclusión o no, por medio de la siguiente manera:

¿En qué grado y de qué manera, los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista pueden ser incluidos en las escuelas mexicanas?

Además, existen dos preguntas más:

¿Cuáles son los facilitadores que apoyan el éxito de la inclusión de los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas mexicanas?

¿Cuáles son las barreras que deberían ser reducidas para lograr el éxito de la inclusión de los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas mexicanas?

Después de este resumen, la tesis continúa con los siguientes capítulos:

Capítulo 2. Sistema Educativo Mexicano

Este capítulo describe el Sistema Educativo Mexicano. Este provee algunos datos sobre la inscripción de los niños y niñas a la educación Mexicana, explica la manera en que las escuelas mexicanas proveen educación a niños y niñas con NEE y para niños con autismo.

Capítulo 3. Niños con trastorno del espectro autista

En el capítulo tres, se encuentran las definiciones del trastorno del espectro autista y las características de los niños diagnosticados con este trastorno de acuerdo a tres diferentes teorías (ejem: biológico, cognitivo y del comportamiento). Se discuten estas características

como una de las barreras para la inclusión de niños y niñas con autismo en las escuelas. También se revisan los factores que la causan y algunas intervenciones educativas.

Capítulo 4. Educación Inclusiva

Este capítulo define la educación inclusiva y describe una discusión acerca de la inclusión de niños y niñas con NEE y el Trastorno del Espectro Autista. También, considera las barreras y los facilitadores que los niños y niñas con NEE y autismo deben superar.

Capítulo 5. Metodología

Este capítulo describe la metodología de la investigación. Se describe el diseño epistemológico y de investigación, se presentan a los participantes, se describen los métodos de investigación y se explican los procedimientos de recolección de datos en México y el análisis realizado en Inglaterra.

Capítulo 6. Resultados y Discusión del Análisis de Casos Cruzados

Se realizó un análisis temático. Este capítulo presenta un resumen de los resultados por cada niño y de acuerdo al grado escolar y una discusión del análisis de los casos cruzados. Se discuten los temas identificados de la revisión de la literatura y se presentan los resultados, así como los principales temas de la investigación.

Capítulo 7. Conclusiones e Implicaciones

En el último capítulo, existe una discusión de la relación entre las preguntas de investigación y los temas principales que emergen del análisis de los datos. Después, se consideran las limitaciones de esta investigación, así como las implicaciones de este estudio acerca de las políticas y prácticas educativas.

Esta investigación y tesis fue realizada en inglés y traducida por la misma autora, por lo que es posible solicitar una copia en cualquiera de los dos idiomas, así como de todos los anexos y ejemplos de los métodos que se utilizaron en esta investigación directamente al autor o a la Universidad de Manchester. Lo más importante es que esta información sea difundida, ya que el principal objetivo es que el gobierno, los padres y el personal docente conozcan las herramientas para que más niños y niñas con TEA puedan ser incluidos con éxito a las escuelas en México o en Latinoamérica. Sobre todo porque la única manera de vencer la discriminación y la injusticia en este país es por medio de la educación y sensibilización a la sociedad y porque la educación es un derecho de cualquier niño o niña sin importar su sexo, su raza, si vive en una comunidad urbana o indígena, religión o preferencia sexual.

2 EL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO CON REFERENCIA A LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

2.1 Introducción

El propósito de este capítulo es proveer información acerca de los antecedentes en el sistema educativo en México con una especial atención en niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), incluyendo niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA). Es importante desmitificar la estructura educacional de este país para poder entender los actuales servicios de educación inclusiva que proveen las escuelas mexicanas. Los servicios de educación para niños con Necesidades Educativas Especiales en México son diferentes en comparación a otros países, como Inglaterra. En este capítulo, la palabra 'integración' se refiere a ambos conceptos de integración y de inclusión. El siguiente capítulo discute con mayor detalle las palabras de inclusión e integración y su uso en diferentes países.

2.2 Descripción

Primero, brevemente, se describe el país y el sistema educativo en México. Los Estados Unidos de México se localizan en Centro América. Esta dividido en 31 estados y un Distrito Federal, la Ciudad de México. Tiene una población de 111, 336, 538 de los cuales 24, 027.000 viven en la capital, la Ciudad de México y el Estado de México y su zona conurbada (INEGI, 2010). De toda la población en México el 5,739 270 de las personas, lo que significa 5% de la población, tienen una discapacidad (INEGI, 2010). En 2011, el entonces Presidente de México, Felipe Calderón, firmó una ley en contra de la discriminación a las Personas con Discapacidad, impulsado por el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión para Personas con Discapacidad (Presidencia de la República, 2011). A pesar de que el Banco Mundial sugiere que México tiene el mayor ingreso per cápita en Latino América (World Bank, 2008), este país tiene un alto índice de pobreza con un 18% de la población viviendo bajo pobreza extrema (Forlin et al., 2010). De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía existen tremendas disparidades entre lo más ricos y los más pobres (INEGI, 2010)²,

Adicionalmente, de acuerdo a la UNICEF, 20.9 millones de niños, el cual representa al 53.2% de todos los niños mexicanos vivían en situaciones de pobreza en 2007 (UNICEF,

² INEGI= Instituto Nacional de Estadística y Geografía, el cual regula las estadísticas en México.

2008)³. De hecho, las zonas urbanas como la ciudad de México tiene barrios de gente pobre cercanas a las zonas acaudaladas. A pesar de que la educación básica en las escuelas públicas es gratuita para los mexicanos, Elba Esther Gordillo, quien ha sido la líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación o SNTE por los últimos 23 años, declaró que de 40 millones de niños, únicamente 25 millones de niños ⁴ en edad escolar acuden a la escuela (Jiménez, 2009). Esto significa que 15 millones de niños no pueden acudir a la escuela. Esta carencia en la educación puede ser encontrada más en lugares rurales y sin privilegios, donde la pobreza es un fuerte factor. (SEP, 2008).

La Secretaría de Educación Pública provee de libros de texto gratuitos a los niños en las escuelas públicas primaria. Sin embargo, muchos padres no pueden proveer dinero para otros gastos o recursos, como libros de texto adicionales o lápices, el transporte, o los uniformes escolares que el niño podría necesitar. Por lo tanto, las familias, a veces, fomentan a los niños a abandonar la escuela. Si ambos padres trabajan, a las niñas se les fomenta quedarse en casa para cuidar a sus hermanos y hacer las labores del hogar (Levison, 2001) mientras los niños tienen, generalmente, trabajos informales fuera de sus hogares. Consecuentemente, algunos niños dejan la escuela para conseguir trabajos informales para satisfacer sus principales necesidades, como por ejemplo la alimentación.

Este país provee una religión laica a nivel público, sin embargo, muchas escuelas privadas ofrecen educación basada en diferentes religiones. La religión juega un rol importante en la vida de la mayoría de los mexicanos. En total, 92.9 millones (83.9%) de los mexicanos son católicos y una parte sustancial de subgrupos son miembros protestantes, evangélicos y/u organizaciones de iglesias carismáticas (INEGI, 2011). De acuerdo a lo que refiere Blancarte (2001), 75% de los mexicanos confían en organizaciones religiosas. Adicionalmente, Camp (2007) sugirió que el rol de Dios en la vida de las personas es muy importante para el 40% de los mexicanos.

2.3 Contexto de la Educación:

La Secretaría de Educación Pública (SEP) representa el eje principal en la jerarquía del Sistema Nacional Educativo. Esta secretaria decide el currículo que la mayoría de los estudiantes aprenden. El artículo 3 de la Constitución de 1927 estipula que los niños deben

³ Información del CONEVAL; Módulo de Trabajo Infantil, ENOE 2007, (INEGI);

⁴ Proyecciones de la población de México 2005-2050, CONAPO 2006; Porcentajes estimados por la Secretaría de Educación en una conferencia acerca de la Educación in México.

ir a la escuela (privada o pública) y que la educación debe ser obligatoria y gratuita para cada mexicano (SEP, 2002b).

En México, la educación inicial de los niños, la cual no es obligatoria comienza desde el nacimiento hasta los tres años de edad. De acuerdo con la Ley de Obligatoriedad de Preescolar de noviembre de 2002 (Forlin et al., 2010), los niños deben acudir (obligatoriamente) un año al preescolar entre las edades de tres a cinco años. Es obligatorio para los padres enviar a sus niños a la primaria y a la secundaria (OECD, 2004). Los niños de 6 a 12 años tienen que acudir obligatoriamente a la escuela primaria, mientras que los niños de 12 a 15 años deben decidir estudiar en la escuela secundaria general o secundaria técnica o vocacionales. Todos los niños acuden de lunes a viernes; sin embargo, hay dos diferentes turnos, en la mañana y en la tarde para diferentes grupos de niños. La preparatoria para chicos de 15 a 18 años no es obligatoria. Existen dos tipos de educación, pública y privada.

Existen dos tipos de educación: Pública y privada.

Pública (subsidiada por el gobierno) provee al 80% de todos los estudiantes (Sandoval, 2007). El promedio del tamaño de la clase para la educación primaria es de 40 alumnos por salón de clases.

Las escuelas privadas tienen un promedio de 20 alumnos por salón de clases. Además, el currículo es menos estricto en escuelas públicas comparado con las escuelas privadas (pagadas por los padres o los servicios de caridad) que ofrecen una educación de mejor calidad. Cualquier escuela privada tiene que estar registrada y acreditada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008). Las escuelas privadas están obligadas a seguir el mismo currículo que las escuelas públicas, pero las privadas usualmente tienen una mejor calidad (Blanco, 2006) porque incluyen otras lecciones y tienen clases más pequeñas. Para cada grado, hay una escala de aprovechamiento del 1 al 10. Los alumnos con un promedio menor a 6 deben repetir el año.

Para la gente que vive y trabaja en países en vías de desarrollo, la educación es una necesidad esencial y claramente les provee una mejor calidad de vida. Los individuos bien educados pueden obtener mejores empleos y satisfacer otras necesidades básicas de alimento, hospedaje, ropa y también tener acceso a los servicios de salud y agua potable (SEP, 2000b). Sin embargo, algunos padres en México no valoran la educación, porque tienen que cubrir las necesidades básicas más inmediatas, que los hacen percibir la educación como irrelevante. Por ejemplo, los niños necesitan trabajar y ganar dinero para alimentos y así ayudar a la familia a sobrevivir. Además, algunos estudiantes acuden sólo a

la escuela primaria y no continúan con una educación superior. De acuerdo al último censo de la Secretaría de Educación, 29 millones de niños fueron inscritos en las escuelas, de los cuales 4.5 millones (17.5) estaban estudiando en nivel preescolar, 14.5 millones (50%) en el nivel primaria y 6 millones (21.5) en nivel secundaria. Únicamente, 3 millones de niños (11%) estaban inscritos en preparatoria, (SEP, 2008). Esta pequeña disminución muestra que más estudiantes acuden a las escuelas primarias comparadas con otras escuelas (SEP, 2008) (Ver Tabla 2.1).

Año	Inscripción				
	Total	Pre escolar	Primaria	Secundaria	Preparatoria
		(3-5 años)	(6-11 años)	(12-15 años)	(15-18 años)
2007	28,977,565	4,745,741	14,654,135	6,116, 274	3,471,415
	100%	17.5%	50%	21.5%	11%
		1,248,000 por año	2,440,000 por año	2,035,000 por año	1,155,000 por año

Tabla 2.1 La Inscripción de los niños

El gobierno ha hecho un esfuerzo para proveer servicios educativos a toda la población en México. Sin embargo, hay una desigualdad significativa entre la educación pública y la privada, así como entre las escuelas rurales y las de las zonas urbanas (Blanco, 2006). Las desigualdades pueden producir un enorme problema educativo en el país. Por ejemplo, en áreas rurales o rancherías, las comunidades no solamente son pobres, sino que también se encuentran alejadas de las grandes ciudades, y como consecuencia están aisladas de los servicios públicos. Adicionalmente, estas comunidades tienen un número insuficiente de maestros, por lo tanto, más de la mitad de las escuelas primarias en México, tienen clases multigrados localizadas en estas comunidades pobres (SEP., 2009). La mayoría de los maestros prefieren vivir en las áreas urbanas, grandes ciudades, y no pueden ir a estos lugares debido al pobre acceso para ellos y para otros niños. Los problemas económicos en las familias están relacionados con la carencia de provisiones para libros, uniformes y otros materiales. Muchos niños necesitan entrar a la fuerza laboral y obtener empleo en lugar de estudiar, aunque hay algunos niños que trabajan en las mañanas y acuden a clases en las tardes.

México está ubicado en el lugar número 100 de 183 dentro de los países más corruptos (Transparency International, 2011). El Reporte de Competitividad de México 2009 del Foro Mundial Económico (Guerrero et al., 2006:1) sugiere que 'en un gran número de áreas, las políticas e instituciones subóptimas, desde una perspectiva de eficiencia y crecimiento, son producto de una estructura desigual de riqueza e influencia. Se centra en dos áreas de estructuras desiguales: la riqueza concentrada en el sector de los negocios, y las uniones de los sectores protegidos, la herencia de arreglos corporativistas institucionales. Otra dificultad en México es que el Sindicato de los trabajadores de la Educación (SNTE) maneja todas las vacantes de maestros. El SNTE es uno de los sindicatos más poderosos y grandes de Latino América (Hausmann et al., 2009),

Hausmann et al. (2009:15) plantea que el *'SNTE ha sido en gran parte responsable de bloquear las reformas que podrían incrementar la calidad del gasto y el mejoramiento al acceso igualitario a la educación. El pobre desempeño y resultados del aprendizaje están asociados con la negociación centralizada dominada por el SNTE para muchas leyes de trabajo'* con un presupuesto de aproximadamente 4,700 millones de dólares (Oppenheimer, 2010).

Como resultado, las carencias de México en la calidad educativa, impiden a este país desarrollarse (OECD, 2010). En su libro más reciente, Oppenheimer (2010) escribió que de acuerdo con Elba Esther Gordillo, 1,007,000 personas, incluyendo, maestros, administradores y personal docente, están afiliados con el SNTE. Julio Castellanos, Oficial Mayor a cargo de la Secretaría de Educación Pública de 2006 a 2009, en una entrevista que le concedió a Oppenheimer, sugirió que 10,000 miembros del personal docente reciben un salario, pero ellos no están actualmente enseñando, ni trabajando en otro lugar.

Adicionalmente, el sistema para reclutar y seleccionar a los maestros es inadecuado (OECD, 2010). El actual número de maestros y maestros de apoyo en el país se desconoce (De Pansazo, 2012). Desde 2008, el gobierno mexicano ha estado tratando de cambiar el proceso para ofrecer las plazas de vacantes a los maestros seleccionados por un concurso nacional (SEP, 2009). En el pasado, así como en el presente, en algunos casos, en lugar de presentar un examen de validez para enseñar en las escuelas públicas, muchas vacantes de maestros eran heredadas por los familiares que son parte del Sindicato de Maestros al retirarse. Si aquellos que desean convertirse en maestros no tienen ningún pariente que ocupen este puesto de maestros, ellos necesitarán pagar 10 mil dólares (Oppenheimer, 2010) a alguien más que tienen el puesto con el objeto de obtener y tener un trabajo de por vida. Por lo tanto, algunos maestros no están calificados o suficientemente capacitados. Sobre todo, el SNTE impide a las escuelas despedir a los maestros, incluso aunque no

estén haciendo un buen trabajo (Oppenheimer, 2010). Incluso si un maestro tiene problemas y no esta desempeñándose bien, el SNTE cambiará al maestro a otra escuela diferente; por lo tanto el problema continúa y los estudiantes reciben una pobre educación en México (Guerrero et al., 2006).

La discusión anterior demuestra que hay muchos retos que deben ser superados para proveer educación de calidad para todos los niños en México. Si los administradores se llevan el presupuesto designado para la educación (Oppenheimer, 2010) y nadie asegura que las vacantes de maestros son entregadas a los maestros más calificados y no a personas que están menos calificados o recibiendo un salario sin trabajar y la corrupción continuará en este país (De Pansazo!, 2012) y será muy difícil para el Sistema de Educación Mexicano cambiar la manera en la cual el país se pueda desarrollar (ONU, 2010). La siguiente sección define las Necesidades Educativas Especiales y describe la prestación de educación para los niños con NEE en México.

2.4 Los niños con Necesidades Especiales Educativas

En esta sección, se definen las Necesidades Especiales Educativas (NEE) y se describe las prestaciones educativas que se proveen a los niños con NEE en México. Como se mencionó anteriormente, un número limitado de servicios son incapaces de proveer educación para todos los niños en México. El reto es aún mayor cuando se discute acerca de la educación de los niños con necesidades especiales debido a los diferentes obstáculos.

Primero, desde la perspectiva Mexicana, los servicios para los niños con NEE debería proveer recursos para individuos con discapacidad temporal o permanente y para individuos superdotados (SEP, 2000b). La categorización más común utilizada para problemas de aprendizaje o necesidades educativas en México considera a la discapacidad intelectual, discapacidad motriz, discapacidad visual, discapacidad del lenguaje y discapacidad auditiva.

La Ley General de Educación en el Artículo 41 (Ramos & Fletcher, 1998) estipula que los servicios para las Necesidades Especiales Educativas deberían servir a cualquier niño que requiere apoyo en el aprendizaje. Todos los niños tienen el derecho a la educación y sus familias tienen el derecho a elegir la mejor opción para ellos. De acuerdo con el documento de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006), previamente los servicios de educación del personal docente para las Necesidades Especiales Educativas estaban apoyando únicamente a 343,000 niños con o sin discapacidades, esto es, el 8% de todas las personas con discapacidad. Además, este documento estipuló que 38% de ellos tienen TEA. Estas estadísticas deben ser tomadas con precaución, porque no está claro si o no la Secretaría

de Educación Pública puede ser de buena fuente para el diagnóstico de las dificultades del aprendizaje.

En México, en algunos casos los padres de niños con NEE descubren que sus niños requieren apoyo, de la directora o de otros maestros en la escuela quien más tarde los envía con un doctor o psicólogo. En el Reino Unido, son evaluados por un psicólogo educativo con entrenamiento especial para realizar evaluaciones y dar recomendaciones propiamente evaluadas a la mayoría de niños con NEE (Hick et al., 2009). En el pasado, los directores en México llenaban un cuestionario de Integración Educativa, llamado el Serie 911, para identificar a los niños con NEE, aunque no estaban calificados para dar un diagnóstico, como resultado se daba frecuentemente una baja o sobre identificación de niños con NEE (Teutli, 2007). Aunque, este cuestionario actualmente ha sido cambiado para ser completado más fácilmente por el director, un psicólogo debería seguir dando el diagnóstico adecuado.

Desde 1944, los Servicios de Educación Especial fueron centralizados en la Ciudad de México, en el Departamento de la Secretaría de Educación Especial (Rhodes, 2000). Posteriormente, la organización y utilización de NEE se expandieron de la ciudad de México hacia los Estados. Ramos and Fletcher (1998) and Teutli (2007) reportaron que actualmente, cada estado trabaja con sus propios recursos financieros de acuerdo a las diversas condiciones requeridas por su población particular y para promover mejor disponibilidad y competitividad en las escuelas. Sin embargo, cada estado y cada municipio deberían estar trabajando con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Integración Educativa en México (2002a). El gobierno creó este programa para establecer leyes de Educación Especial e inclusión de niños con NEE. Sin embargo, cada padre tiene el derecho de elegir a donde mandar a su niño o niña, ya sea en una escuela regular o una escuela especial pública o privada. Adicionalmente, el Plan para el Desarrollo Nacional 2007-2012 (Poder Ejecutivo Federal, 2007) también ha estado promoviendo los derechos para una calidad de la educación para los niños con NEE.

Como se mencionó previamente, existen grandes desigualdades económicas en México. Por un lado existe gente, que al vivir en altas condiciones de marginalidad, tienen más posibilidades de tener niños con NEE, ya que tienen menos acceso a los servicios médicos, tienen más probabilidades de presentar embarazos de alto riesgo, tienen una pobre dieta alimenticia, y un inadecuado acceso a la educación (Vaillard, 2007). Adicionalmente, en la mayoría de las ocasiones, estos niños son diagnosticados hasta la edad adulta. Existe una gran disparidad entre los parientes de familias altamente marginadas que detectan que sus niños tienen una discapacidad intelectual y el tiempo en el que estos niños son formalmente

diagnosticados. Aunque, muchas familias pobres pueden sospechar que sus niños tienen discapacidad a la edad de cuatro años, ellos en ocasiones no cuentan necesarias con los recursos para pagar por un servicio profesional y obtener un diagnóstico oficial hasta mucho después, por ejemplo, cuando estos niños tienen diez años de edad (Vaillard, 2007). Esta información sugiere que el mayor nivel de marginación está relacionada con un diagnóstico tardío e incrementa los problemas en el desarrollo. La identidad étnica y la pobreza reflejan la brecha en los servicios para los niños con NEE.

La ausencia de un diagnóstico temprano puede, en algunas ocasiones, tener consecuencias serias e irreversibles para la temprana rehabilitación de los niños. Además la mayoría de estos niños no reciben una educación apropiada debido a que empiezan a acudir a la escuela sin tener un diagnóstico o simplemente no van a la escuela. Cuando ellos si reciben el diagnóstico, las familias pueden no tener los recursos económicos para pagar los servicios para apoyar a estos niños y el gobierno no se los provee. De 4,097 servicios del gobierno para las NEE, la mayoría de estos están ubicados en solamente 42% de los estados, principalmente en la capital y las zonas urbanas más que en áreas rurales. (Mount-Cors, 2004). Esta inadecuada cobertura ha dejado a los niños sin ninguna oportunidad de apoyo en los lugares rurales pobres y en poblaciones alejadas de las principales ciudades de México (Blanco, 2006).

2.5 Prestación de servicios educativos para los niños con Trastorno del Espectro Autista

De acuerdo con Ramos y Fletcher (1998) y Artiles (1995), los niños que son diagnosticados con NEE, en este caso en particular, niños con TEA, pueden recibir dos tipos de modelos de servicios en funcionamiento en todo México:

a) Público:

1. Centro de Atención Múltiple- CAM
2. Unidad de Servicios para Educación Regular. USAER

b) Organizaciones o asociaciones privadas, instituciones y centros de caridad. Instituto DOMUS A.C. y la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA).

En la siguiente sección, se provee una visión general del CAM y del USAER. Se discutirá en el capítulo sobre el Centro Educativo DOMUS (Instituto de Autismo DOMUS) y la inclusión de niños con el Desorden de Espectro Autista.

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

Los niños en los CAMs acuden a clases dependiendo de su edad y de su grado correspondiente. Cada centro atiende aproximadamente a 20 estudiantes a quienes se les enseña el currículo regular modificado a las necesidades de cada niño. Cada CAM elige libremente las diferentes estrategias para la implementación curricular. Supuestamente, estos niños tienen el mismo currículo básico y la calidad educativa que los estudiantes con discapacidades que están integrados a las escuelas establecidas. Sin embargo, los CAMs atienden a niños que han sido categorizados con discapacidades severas: por lo tanto los diferentes tipos de NEE pueden hacer imposible para un maestro el proveer un servicio apropiado para cada niño. Por ejemplo, pueden estar enseñando a niños con TEA, con discapacidades visuales y niños sordos simultáneamente. En 2007, 841 niños, de nivel preescolar, 3,992 de nivel primaria, y 151 de nivel secundaria acudían a los 90 CAMs en la Ciudad de México (Dirección de Educación Especial, 2007).

Unidades de Servicio de Atención para Escuelas Regulares (USAER) es un grupo multidisciplinario financiado por el gobierno, el cual promueve el cambio en las prácticas educativas en las escuelas y en el interior del salón de clases para proveer educación a los niños con cualquier necesidad especial educativa. Supuestamente, cada USAER tiene un director, dos maestros de educación especial y en algunos casos, un equipo de apoyo especial- un terapeuta del lenguaje, un psicólogo y un trabajador social. Cada unidad debería atender a 5 escuelas. Un maestro de educación especial debería atender cada escuela por una semana entera, pero este no es siempre el caso. La limitada base de investigación en esta área indica que el 72% del personal docente cree que la Secretaría de Educación no está dando los recursos apropiados a los maestros para apoyar e incluir a los niños con NEE a las escuelas establecidas (Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa citada en Aviles, 2006). Los miembros del equipo son responsables de los niños identificados con NEE. (Fletcher et al., 2003).

Actualmente, siguiendo el Proyecto Nacional para la Integración, 20,786 escuelas en México podrían estar apoyando la inclusión de 492,000 niños con necesidades especiales (SEP, 2009). Sin embargo, esta prestación del servicio educativo no es suficiente para

todos los niños. USAER (Dirección de Educación Especial, 2007) supervisa únicamente 1405 escuelas establecidas de 5172 en la Ciudad de México. De las cuales, 1251 son escuelas primarias y sólo 6 son prescolares. Adicionalmente, únicamente 131 escuelas secundarias han sido apoyadas (Dirección de Educación Especial, 2007). El número de escuelas restantes sin ningún apoyo de USAER es muy alto y existe más apoyo en la primaria que a nivel secundaria.

Las estadísticas de la Dirección de Educación Especial (2007) demuestran que en 2007, 125 niños de precolar, 15,653 niños de escuelas privadas y 1.307 niños de escuelas secundarias recibieron servicios de USAER en la Ciudad de México. Esto da un total de 17,214 niños con NEE. Nuevamente, la prestación del servicio educativo es mayormente a las primarias, pero esto no significa que el servicio es efectivo. Por ejemplo, los niños con TEA, quienes podrían decirse requieren un maestro de apoyo todos los días, no están bien apoyados por USAER y de ahí que no son siempre incluidos en todas las actividades de la escuela. El plan original propone que el grupo de USAER deberá proveer asistencia a todos los niños con NEE o TEA un día a la semana en las escuelas. En realidad, esto significa que los niños tendrán únicamente una visita al mes de 15 minutos, porque USAER no tiene suficientes maestros para todos los niños.

Aunque, las escuelas mexicanas tienen una responsabilidad legal para la inclusión de niños con NEE. La mayoría de los maestros regulares de salón de clases no están bien capacitados o preparados para recibir a niños con NEE y como resultado, algunos se niegan a incluir niños con NEE, así como rechazan a los maestros de educación especial. Adicionalmente, los maestros pueden sentir que los maestros de educación especial de USAER los espían (Fletcher et al., 2003). Esto puede ser el resultado de la carencia de la planeación cuando se presenta el proceso de inclusión en México utilizando a USAER. Este plan no fue transitorio. La capacitación fue dada de manera jerarquizada, en lugar de capacitar a todos los maestros. El gobierno capacitó únicamente a cierto personal docente quien debía ser responsable de transmitir el conocimiento a otros maestros (Fletcher et al., 2003). De acuerdo, a Jordan (2005) La capacitación es esencial para ayudar a la persona con TEA y sus maestros o maestras. Ni puede este tener efecto en la verdadera integración o inclusión'. Esto significa que la carencia de la preparación de los maestros antes que la inclusión se convierte en un obstáculo para la inclusión de niños con NEE.

Otra situación difícil es que la confianza y la competencia de los maestros para enfrentarse a las demandas de la inclusión no son las adecuadas. De acuerdo al Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en México, 65 por ciento de los maestros que participaron en la investigación sugirió que no tienen las

habilidades para apoyar las diferentes necesidades especiales de los niños que son integrados. Sobre todo, 73 por ciento de los maestros sugirieron que las escuelas no tienen la infraestructura correcta para el acceso físico de algunos de esos niños, por ejemplo, los niños que utilizan sillas de ruedas no pueden subir al segundo piso (Aviles, 2006). En consecuencia, solamente un pequeño número de maestros realmente desean trabajar con niños con NEE en las escuelas (Mateos, 2007). Irónicamente, aquellos quienes desean trabajar no siempre tienen una plaza de maestro o algunas veces se sienten incapaces de trabajar con niños con TEA, a la par de la carencia de capacitación. Como resultado, no hay suficientes maestros altamente calificados en el campo de las NEE. Sobre todo, en lugar de ser integrados, muchos niños con TEA permanecen en CAM o no estudian (Ramos and Fletcher, 1998).

Para poder ser maestro en México, los candidatos deberían haber terminado un programa de Licenciatura en la Escuela Normalista (como una universidad en el Reino Unido), aunque no es siempre obligatorio terminar la licenciatura (Neri, 2009). Sin embargo, este sistema no había sido actualizado desde 1985 (Fletcher, 2005), de ahí en relación a la educación de los niños con NEE, la cual ha empezado a incrementarse prominentemente, así como los candidatos a ser maestros que no están calificados. En consecuencia, el gobierno mexicano esta intentando cambiar el programa de pasantes y el programa de la licenciatura en Educación Especial. Adicionalmente, únicamente 57 de 463 universidades están especializadas en la capacitación de maestros en Educación Especial (SEP, 2000). Sin embargo, en un estudio con pasantes en servicios educativos, el 44% de 286 de pasantes de maestros que estaban estudiando la licenciatura indicaron que no habían tenido capacitación para mejorar la inclusión de niños con NEE (Forlin; et al., 2010).

Cambiar los cursos de este programa les otorgará a los nuevos maestros para que provean a los niños con NEE una mayor calidad educativa, aunque la necesidad de capacitar a los maestros más antiguos que siguen enseñando en el país continuará. El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en México de la Secretaría de Educación fomenta a esos maestros y maestros de apoyo a proveerles fondos a aquellos que están interesados en recibir mayor capacitación en NEE (SEP, 2000). Este programa es 'CARRERA MAGISTERIAL' (López-Acevedo and Salinas, 2000). En este sistema de puntos, los maestros reciben puntos adicionales y obtienen un mejor salario por el logro de un nivel académico mayor o por ofrecer diferentes cursos, así como, comprometerse en el proceso de evaluación de sus pares y del resultado de los estudiantes. Se espera que el maestro que tenga niños con NEE en sus salones de clases y los maestros con mayores calificaciones reciban mayores salarios. Sin embargo, la calidad de esta educación posterior puede no ser suficiente debido a que las personas que capacitan y

dan los cursos no siempre están calificados. Otro reto es que si los maestros de las escuelas públicas deciden no especializarse en las NEE, el Sindicato de Maestros no los hubiera podido forzar a participar en los cursos (Ramírez, 2010). Cuando en la práctica muchos maestros no reciben incentivos adecuados debido a varios obstáculos como la falta de recursos o porque viven en un estado donde la promoción no es posible. (McEwan and Santibañez, 2008)

Además, una investigación por López-Acevedo y Salinas (2000:24) encontró que:

‘La inscripción de los maestros en Carrera Magisterial tiene una relación positiva con el rendimiento en el aprendizaje; sin embargo el nivel en Carrera Magisterial esta correlacionada de manera negativa con el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes. El resultado final es que el programa podría haber tenido algunos aspectos buenos para promover mejores prácticas de enseñanza, pero hay un incentivo dominante en como el maestro es promovido.’

La capacitación que se les da a los maestros en México sigue siendo inapropiada a las necesidades de los niños en este país.

Los maestros y los maestros de apoyo juegan un rol clave en la educación de cualquier niño, pero también en la inclusión de los niños con NEE. De ahí, que hay una necesidad de incrementar la sensibilización acerca de la inclusión de estos niños. Muchos maestros en México no creen en la inclusión, aunque algunos maestros reconocen que este modelo de inclusión ha fomentado el conocimiento, aceptación y respeto por la diversidad (Fletcher, 2003). Algunos de ellos perciben el enseñar a niños con TEA como una tarea extra porque ellos son los responsables de clases con varios niños en el salón de clases y también de los nuevos niños con TEA que han sido integrados y que pueden no haber recibido otra forma de apoyo. De este modo, si un niño con TEA ha sido integrado, el o ella, frecuentemente requieren asistencia individual de un maestro de apoyo privado. En muchos casos, a este maestro de apoyo o facilitador de inclusión se le da la responsabilidad completa de los niños. El salario del maestro de apoyo puede ser bajo, aproximadamente \$3,000 por mes, pero este puede aún ser una paga muy alta para los padres de los niños con TEA (Ramírez, 2010).

Cuando la Constitución fue enmendada, una de las metas fue que los maestros ofrecieran el mismo currículo a los niños con TEA (Ramos and Fletcher, 1998). Sin embargo, en la práctica, esto no ha sido posible, en todos los casos, porque cada niño tiene su propio estilo de aprendizaje y sus necesidades. Los niños con TEA requieren trabajo diferenciado para tener acceso al currículo Usualmente, los maestros y los maestros de apoyo deberían ser

responsables de realizar las adaptaciones al currículo. En la práctica, los maestros de apoyo son los que están haciendo las adaptaciones al currículo de los niños con TEA, y el currículo consta de actividades que son totalmente diferentes de las actividades de otros niños sin NEE (SEP, 2000b).

Desafortunadamente, como se mencionó previamente, a la Secretaría de Educación Pública no le alcanzan los fondos para apoyar completamente el servicio de educación especial. De este modo, las familias de los niños con necesidades especiales que les alcanza para pagar un servicio privado y los salarios de un facilitador de inclusión pueden tener acceso a las escuelas privadas o públicas (Ramírez, 2010). Aparte de los servicios públicos ya mencionados, existen algunas organizaciones privadas, institutos y centros de caridad. El Instituto de Autismo DOMUS es una de estas organizaciones, la cual hace considerables esfuerzos para evaluar y educar a los niños con autismo, así como capacitar a los maestros. El trabajo de esta organización será discutido en el siguiente capítulo de inclusión de niños con TEA.

Finalmente, se considera que la Secretaría de Educación Pública se debe comprometer para proveer mejor calidad de educación para los niños con NEE en México ofreciendo más fondos para la educación. Los grupos multidisciplinarios de USAER's pueden proveer soluciones efectivas para apoyar a la inclusión de muchos niños, pero requiere un número mayor de maestros para que trabajen a través de todas las escuelas del país. Esto debería ser apoyado por el programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de la Escuela Normal reformando el programa de la licenciatura de Educación Especial y los cursos de las Escuelas Normales para educar a maestros calificados y capacitados en el tema de NEE (Oppenheimer, 2010).

Al mismo tiempo, es necesario que el gobierno mexicano construya una buena relación entre los servicios de Educación Especial y el Sindicato de Maestros para implementar un mejor sistema de reclutamiento y especialización de los maestros y proveerles a estos maestros los recursos apropiados para que realicen su trabajo. Sobre todo, el programa de 'Carrera Magisterial' debería ser revisado. La capacitación debería ser obligatoria en las escuelas privadas y públicas y ser enseñada por gente calificada. Ellos deberían estar seguros que los maestros están comprometidos a trabajar con los niños efectivamente. Como la OECD (2011) sugiere que *'la calidad de la enseñanza podría ser mejorada a través de un México más fuerte, el cual se esta recuperando fuertemente de la recesión global,...la capacitación de mejores maestros, así como el mayor reclutamiento profesional y la administración de las escuelas y la evaluación recurrente, objetiva de todo lo anterior'*

se requiere. Todos estos cambios fortalecerán a los maestros para proveer a los niños con NEE una educación de mayor calidad.

2.6 Conclusión

La literatura revisada en este capítulo provee un bosquejo del sistema educacional y su estructura en México y una importante fundamentación para este escrito es descrita posteriormente en esta tesis. Esta información contextual ayuda a entender la inclusión de niños con TEA, la cual es discutida en los siguientes capítulos. Sería particularmente de ayuda explicar por qué los servicios privados como DOMUS y las Organizaciones No Gubernamentales apoyan a los niños en este estudio. De ahí, que los servicios que ellos recibieron no representa el ámbito de los servicios que los niños reciben alrededor de México.

3 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

3.1 Introducción

Este capítulo revisa las definiciones y estrategias de intervención para los niños con Trastorno del Espectro Autista. Se discutirá sobre las principales características del TEA y se explica este trastorno del desarrollo en los 3 niveles, biológico, cognitivo y del comportamiento, usando el marco causal de Morton y Frith para los trastornos del desarrollo (Morton, 2004). También se discuten diferentes terapias y métodos educativos utilizados en el tratamiento de niños con TEA.

El propósito global de esta investigación es estudiar la educación inclusiva en los niños con TEA en México. Este capítulo solamente contiene una breve discusión acerca del TEA para proveer el fundamento necesario para discutir la educación inclusiva para este grupo.

3.2 Definición

3.2.1 Visión General

Los Trastornos del Espectro Autista es un *‘trastorno del desarrollo infantil para toda la vida caracterizado por tener una dificultad para interactuar socialmente y comunicarse con los demás, así como presentan una tendencia a comportamientos repetitivos e intereses restringidos’* que duran toda la vida (Frith & Hill, 2004:1). En 1942, Kanner fue el primero en describir la condición del autismo sistemáticamente. Un año después, Asperger describió a algunos niños con una condición similar que se conoce como el Síndrome de Asperger (SA) (Howlin, 2005). El TEA, el cual incorpora el Síndrome de Asperger, afecta la habilidad de comunicación de los niños, así como su relación con otras personas. Es más común en niños que en niñas, con una proporción hombre mujer de cerca de 3:1 (Frith & Hill, 2004). Los niños con TEA son descritos, algunas veces, como si estuvieran perdidos en su propio mundo, raros, tímidos y socialmente aislados.

En 1978, de acuerdo con Rutter, 4 de cada 10,000 niños fueron diagnosticados con TEA. Estadísticas recientes sugieren que el autismo afecta aproximadamente a uno de cada 64 niños en el Reino Unido (Baron-Cohen et al., 2009) y uno de cada 88 niños en Estados Unidos, de acuerdo al Centro de Enfermedades, Control y Prevención (2012). Sin embargo, un estudio más reciente llevado a cabo en South Tames, Londres, por Baird y otros (2006) estimó que el TEA afecta aproximadamente al 1% de la población, específicamente 116.1 niños por cada 10,000.

Los actuales cálculos reflejan un constante incremento en la prevalencia de la condición desde hace 30 años, pero las causas de este incremento son desconocidas. Podría ser un incremento natural como resultado de otros factores, como el mejoramiento de los servicios de diagnóstico para los niños con autismo. Alternativamente, podría ser debido a que actualmente se amplió el criterio del diagnóstico, por ejemplo, los individuos que no fueron diagnosticados antes con TEA y eran solamente percibidos por ser personas ligeramente raras que preferían estar aislados. Una razón más allá para el incremento de la prevalencia podría también ser que la sociedad y los padres, en particular, están más conscientes ahora acerca de este trastorno de lo que estaban antes; sobre todo, existen más profesionales capacitados que pueden diagnosticar la condición, conociendo que el TEA puede ser diagnosticado con una comorbilidad con otras discapacidades (Baron-Cohen et al., 2009).

En México, es difícil obtener estadísticas exactas concernientes al número de niños con TEA. Esto es en parte, porque hay pocos profesionales en México que poseen la calificación necesaria para usar apropiadamente las herramientas de investigación que pueden llevar al diagnóstico (Albores et al., 2008) y la capacitación exhaustiva que se necesita, la cual puede ser cara (Hedley et al., 2010). Sin embargo, Marcin (2010) estimó que cada tres de 1000 niños tiene autismo. Las estadísticas sugieren un incremento en la población Mexicana de 2 millones por año; por tanto, podría calcularse que existen 6,000 nuevos casos de TEA cada año en el país. De acuerdo a Marcin, las organizaciones privadas mexicanas están apoyando únicamente a 8,000 niños con autismo, lo cual es menos que el 10% de todos los niños con TEA en el país (Hernandez, 2010). Para develar más de la situación actual, Marcin y otros investigadores han diseñado un estudio de 35,000 niños en edad escolar en Guanajuato, una de las ciudades más grandes de México, para obtener un panorama exacto del actual porcentaje de niños con TEA en este país. (Hernández, 2010).

3.3 Indicadores del comportamiento de los Trastornos del Espectro Autista

Los niños con TEA, usualmente, comparten las siguientes series de características; conocidas como la 'Triada de las discapacidades' (Wing, 2002):

- a) Discapacidad de la Interacción Social.** Los niños prefieren hacer actividades individuales y no compartir su tiempo con otros. Esto podría significar que ellos son vistos como individuos raros, aislados que son indiferentes a los demás. Existen tres grupos principales de comportamientos que caracterizan este problema:

Comportamiento distante: Los niños con TEA no están interesados en tener contacto con otros y prefieren evitar a las personas que están interesadas en interactuar con ellos.

Comportamiento Pasivo: Los niños con TEA que no están interesados en la interacción pero participan si alguien esta dispuesto a interactuar con ellos.

Comportamiento activo pero extraño: Los niños con TEA que quieren comunicarse pero tienen dificultades en seguir las reglas sociales. Ellos no saben como interactuar y con frecuencia se acercan demasiado o muestran un trato impredecible con los demás.

b) Discapacidad en la comunicación: Un retraso en el desarrollo del lenguaje y del lenguaje no verbal es una característica común del TEA. A ellos también se les dificulta entender gestos no verbales. Los niveles de habilidad del lenguaje varían entre los niños con TEA, con algunos de ellos que no pueden hablar. El tema crucial aquí es que la mayoría de ellos, por ejemplo, incluso aquellos que pueden hablar, carecen de un deseo natural de comunicarse con otros. Se calcula que aproximadamente 25% de los niños con TEA empezarán a hablar y a comunicarse a los 2 o 3 años de edad. Sin embargo, ellos continuaran demostrando discapacidades sociales. El restante 75% mejorará pero siempre necesitara el apoyo de un adulto (Schaefer and Mendelsohn, 2008). Sobre todo, ellos no pueden entender el propósito de comunicarse con los demás. La mayoría de los niños con TEA también presentan dificultades expresando emociones e intenciones cuando interactúan con otros.

c) Discapacidad de la imaginación: Los niños con TEA muestran comportamientos y pensamientos rígidos y patrones estereotipados de comportamiento, pobre imaginación social e intereses repetitivos. Adicionalmente, el comportamiento estereotipado y ritual, rutinas repetitivas y un retraso extremo o ausencia del juego abstracto son las características comunes en estos niños (Wing, 2002). Debido a la rigidez del pensamiento y la discapacidad de la imaginación, ellos no son capaces de generalizar el conocimiento.

Los niños con TEA también tienden a tener un alto umbral del dolor. Algunos de ellos muestran hiposensibilidad o hipersensibilidad a los estímulos sensoriales, como la luz, los ruidos y los olores, así como dificultades con la atención y la orientación (Kern et al., 2006). En algunos casos, el cerebro no procesa la luz adecuadamente debido a la ausencia de melatonina, que es la hormona que produce que los humanos se sientan cansados. Esto puede relacionarse con problemas de sueño (Glickman, 2010).

Algunos niños experimentan dificultades emocionales y del comportamiento. Se pueden llegar a lastimar a ellos mismos o a otros, mientras intentan comunicarse y esta conducta puede ser fácilmente reafirmada si estos comportamientos resultan efectivos para ganarse y lograr la atención (Keen, 2003). La epilepsia también ha sido detectada en algunos casos (Schopler et al., 1998).

Todos los niños que manifiestan la triada de discapacidad con diferentes niveles de severidad son descritos por Wing (1996) como pertenecientes al Espectro Autista. Los tres tipos de los Trastornos del Espectro Autista incluyen 1) Autismo. 2) Síndrome de Asperger (SA), y 3) Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (DDD-PDD).

Las personas con SA presentan dificultades similares que las personas con autismo y representan '*a los más aptos a nivel cognitivo del espectro autista*' (Howlin, 2005:6). La diferencia entre SA y el autismo es que los niños con SA tienden a manifestar mayores habilidades intelectuales. Ellos no tienen un mayor retraso del lenguaje, pero presentan dificultades en la comunicación, ya que tienden a interactuar con los demás de una manera extraña. El SA es usualmente diagnosticado posteriormente, comparado con otros tipos de autismo. No existe una gran diferencia entre los niños con SA y aquellos con autismo altamente funcionales en sus obsesiones y en sus discapacidades sociales, aunque estas discapacidades son más complejas en las personas con SA que en las personas con autismo (Frith, 2003).

Los niños que presentan Trastorno Generalizado del Desarrollo y comparten la tríada de las discapacidades sin cubrir la descripción de autismo o SA son diagnosticados con el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (DDD-PDD). *Es también probable como el espacio del espectro entero, dependiendo del número y la gravedad y la extensión de las discapacidades* ' (Cotugno, 2009:25).

3.4 El diagnóstico

El criterio del diagnóstico en el Manual de Diagnósticos y Estadísticas de las Enfermedades Mentales, cuarta edición revisada (DSM-IV-TR) (American Psychiatric Association, 2000) (Asociación Psiquiátrica Americana, 2000) o la Clasificación Internacional de Enfermedades, décima revisión (ICD-10) (World Health Organization, 1994), están basadas en la tríada de discapacidades mencionada anteriormente. Los especialistas deberían considerar esto cuando están observando a los niños solos o con sus colegas. La evaluación del diagnóstico también está basada en la información de los padres y de los maestros acerca del desarrollo y comportamiento del niño. Adicionalmente, diferentes herramientas de

evaluación pueden ser utilizadas para diagnosticar a un niño con autismo. Algunos de esas escalas de categoría, por ejemplo, La Escala de Valoración del Autismo Infantil (CARS) (Schopler et al., 1980), Lista de Verificación para el Autismo en Niños Pequeños Modificada (M-CHAT/ES) (Baron-Cohen et al., 1992), Y Pesquisa de Autismo en Niños de dos años (STAT) (Stone et al., 2008).

Una traducción al Español de la Detección del Autismo en la Niñez Temprana (ADEC-SP) y la Entrevista del Diagnóstico para Autismo- Revisada (ADI-R) ha sido utilizada para el diagnóstico en un estudio en México (Hedley et al., 2010). Adicionalmente, algunos doctores y psicólogos utilizan la Prueba de la Teoría de la Mente, o prueba TOM (Muris et al., 1999), la cual es similar a la prueba Momentos Difíciles (Heavey et al., 2000) y puede ser muy útil en la evaluación de la teoría de la mente (Baron-Cohen et al., 2009).

A pesar de los instrumentos de evaluación utilizados, es importante entender que cada niño o niña tiene su propio perfil. Ningún niño con TEA presentará las mismas características que otro niño, con la gravedad de síntomas que son diferentes en cada niño. El diagnóstico de TEA depende de los rasgos y los síntomas del niño, así como de que manera ellos interfieren significativamente en la vida diaria del niño y de sus familias. La mayoría de los niños presentan desarrollo anormal desde su nacimiento, pero Lainhart et al. (2002) sugirió que del 20 al 30% de los niños con TEA entre los 18 y los 24 meses de edad experimentan un retroceso en su desarrollo.

Muchos padres de niños con SA tienen dificultades en obtener un diagnóstico, ya que el problema no es tan severo, y los niños simplemente actúan ligeramente extraño. Consecuentemente, los niños con SA y los niños que tienen autismo altamente funcional son típicamente diagnosticados posteriormente que los niños con autismo, quienes son generalmente diagnosticados a la edad de 3 o 4 años (Howlin and Asgharian, 1999).

3.5 Etiología del TEA

En los últimos diez años, varios estudios han sido llevados a cabo para explorar las causas del autismo (Matson and LoVullo, 2009). Actualmente, ninguna conclusión ha sido hecha respecto a una causa específica del TEA; la mayoría de los estudios se centran en posibles factores cerebrales, mentales y genéticos que afectan al autismo (Frith and Hill, 2004). Un marco común que pudiera explicar y desmitificar la causa y el desarrollo de este trastorno tiene que ser todavía elaborado. Por el momento, la etiología puede ser considerada multifactorial (Keen et al., 2010).

En esta sección, se explica brevemente las causas biológicas y cognitivas de los síntomas de comportamiento utilizando el Marco Causal de Morton.

3.5.1 Nivel Biológico

Como se mencionó previamente, la etiología del TEA es multifactorial. Muchos estudios han encontrado diferentes anormalidades cerebrales en individuos con autismo (Morton, 2004) y han reportado que *‘las mutaciones o variaciones estructurales en cualquiera de varios genes puede incrementar dramáticamente el riesgo de la enfermedad’* (Abrahams and Geschwind, 2008: 2), así como novo mutaciones en genes CHD8 y KATNAL2 con edad avanzada paterna y materna siendo un factor de riesgo (Neale et al.). Los gemelos y hermanos de niños con TEA han dado una fuerte evidencia de una base genética del autismo, ya que han sido descubiertos que son 25 veces más propensos a ser diagnosticados con el mismo trastorno comparado a los hermanos desarrollados normalmente (Jorde, 1991).

Adicionalmente, los padres de los niños con TEA muestran características similares que sus niños comparados a los grupos de control (Abrahams and Geschwind, 2008; Happe, 2006). Algunos estudios sugieren que el autismo es primariamente un trastorno genético y que en el 90% de los casos es hereditario (Schaefer and Mendelsohn, 2008); sin embargo *‘el gen del autismo’* no ha sido encontrado (Abrahams and Geschwind, 2008:2).

Howlin (2005) discutió una investigación preliminar que relacionaba al autismo con interrupciones de las conexiones cerebrales, en particular ella exploró la hipótesis de que la alteración en la parte frontal del lóbulo puede causar una disfunción en la ejecución, y estas dificultades llevan a problemas relacionados con los comportamientos de los niños con autismo.

Algunos de los otros factores de riesgo que pueden llevar a un daño cerebral (Baron-Cohen and Bolton, 1993) y que son considerados como causas no genéticas de autismo incluyen los factores prenatales y las complicaciones en el nacimiento, como los nacimientos prematuros y postmaturos (Howlin, 2005); la edad maternal avanzada (Howlin, 2005) o los aspectos de salud en la madre, como la obesidad durante el embarazo (Krakowiak et al., 2012); infecciones virales, desórdenes autoinmunes o el rotavirus infantil, el herpes o el cytomegalovirus antes del nacimiento (Frith, 2003).

Todas estas posibles causas deben ser consideradas con cautela. Además muchos años atrás, algunos investigadores especularon acerca de las *‘madres refrigeradoras’* que no le

daban suficiente afecto a sus niños. Aunque, obviamente, los padres juegan un rol clave en el desarrollo del niño, esta teoría no explica el TEA (Happe, 2006). En algunos países, como en México, algunas madres siguen siendo culpadas por causar el desarrollo del trastorno en sus niños por actuar distantes con ellos.

Algunos químicos, como el conservante tiomersal a base de mercurio, esta presente en las vacunas triples contra el sarampión, viruela y rubéola (MMR) y en otras vacunaciones (Fitzpatrick, 2004), y se afirman como posibles causas. Wakefield (1996) fue el primero en afirmar que hay una relación entre la vacuna MMR y el autismo. En 2004, 10 de 13 investigadores retractaron los resultados de este artículo y el British Medical Journal declaró que las investigaciones eran un fraude (Russell, 2011). Otros metales, toxinas y contaminantes (Hertz-Picciotto et al., 2006) o pesticidas (Sullivan, 2008) también fueron afirmados como posibles causas del trastorno. Adicionalmente, Sullivan y Maberly (2004) afirmaron que la deficiencia de yodo en las madres durante el periodo prenatal es una de las razones del incremento de la prevalencia del autismo pero no ha sido aún probado. Sobre todo, en un intento de encontrar una cura para el autismo como una enfermedad biomédica causada por un proceso inmunológico o toxicológico, algunos niños han sido puestos a dieta con dietas especial sin gluten, ni caseína ni productos lácteos y tomando varias vitaminas, minerales y enzimas. Se les ha dado terapia de quelación y oxígeno hiperbárico (Lathe, 2006), pero no hay evidencia de que este tipo de intervención natural sea efectiva. Evidentemente, sigue existiendo una necesidad de una mayor investigación para descubrir si estas causas son reales y si dichas intervenciones están ayudando.

3.5.2 Nivel Cognitivo

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

Frith and Hill (2004) argumentó que la teoría de la mente explica que el daño neurológico en los niños con TEA da como resultado su incapacidad para comunicarse con otros y entender el concepto de engaño (Baron-Cohen and Bolton, 1993). *‘La atribución intuitiva y automática de los estados mentales de los otros esta ausente. En los casos más severos, no hay un entendimiento de los estados mentales’* (Frith, 2003:206). Por lo tanto, esto

sugiere que los niños no pueden comprender los límites entre los estados mentales de ellos y los otros (Happe, 2006).

Por consiguiente, ellos no pueden entender a los demás como la mayoría de la gente lo hace; no son capaces de empatizar con los demás, porque no entienden los pensamientos, ideas o sentimientos de los otros. Estos niños carecen de *la habilidad de predecir las relaciones entre los estados externos de los asuntos y los estados internos de la mente*, llamados 'mentalizaciones' por Frith (2003:77), los cuales podrían ser causados por interrupciones en los mecanismos disociativos. .

La teoría de la coherencia central es *'el funcionamiento normal para integrar la información dentro de un contexto, punto esencial, Gestalt y significado'* (Baron-Cohen, 1997: 629). Los niños con autismo presentan una coherencia central débil, lo que significa que tienen pobre conectividad a través del cerebro (Frith and Hill, 2004); por consiguiente, no pueden procesar información como lo hacen otros niños (Wahlberg, 2001). Sin embargo, ha sido propuesto que ellos pueden procesar detalles y concentrarse en las partes elementales, más que tener un procesamiento global y la habilidad de extraer el significado en conjunto (Frith, 2003; McGregor et al., 2008).

La teoría del control ejecutivo sugiere que los niños con TEA tienen una disfunción *'del mecanismo postulado que permite a las personas normales cambiar la flexibilidad de la atención, inhibir respuestas prepotentes, generar un comportamiento de metas dirigidas y solucionar problemas por medio de planes estratégicos'* (Baron-Cohen, 1997: 885). Por lo tanto, ellos están caracterizados por una ausencia de flexibilidad y una dependencia de rutinas o actividades obsesivas y repetitivas. Estos comportamientos repetitivos y disfunciones en la ejecución son sintomáticas de los pacientes que tienen daño en los lóbulos frontales (Frith & Hill, 2004).

Estas tres teorías no son mutuamente exclusivas (Frith & Hill 2004), como explicó Frith (2003). En cambio, estas tres teorías están ligadas al proceso cognitivo que están conectadas con la auto conciencia. De igual modo, existe una incompatibilidad para poder identificar las señales sociales de otras personas esta causada por un módulo individual que no esta trabajando apropiadamente en la teoría de la mente.

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

3.6 Intervenciones Educativas

Como ya se discutió anteriormente, una escala de intervenciones han sido desarrolladas para los niños con TEA, ninguno ha sido suficientemente efectivo. Una clave para la predicción exitosa parece ser la intervención temprana; lo más pronto que podamos apoyar a los padres, es lo más pronto que los niños pueden mejorar (Frith, 2003). Los mejores resultados pueden ser logrados si el niño con TEA es provisto con una intervención temprana que podría también involucrar a los padres, porque de acuerdo con Trevarthen et al. (1996:118), la *'mejor predicción de los resultados en esta población resta el nivel del lenguaje funcional utilizado a los 30 meses'* Por lo tanto, es importante la intervención desde que el niño es pequeño. Los problemas de comportamiento y emocionales en el futuro pueden también ser minimizados al proveer el apoyo a los niños más pequeños. Muchas intervenciones y terapias complementarias, que van desde el rango psicoeducacional, del comportamiento y cognitivos están disponibles para enseñar a los niños con autismo a través de la comunicación, la interacción o la inclusión (Jordan et al., 1998; Francis, 2005). Sin embargo, para los propósitos de esta investigación, en la siguiente sección sólo se discutirá las intervenciones que son comúnmente utilizadas en México.

Análisis Conductual Aplicado (Applied Behaviour Analysis-ABA) es una intervención del comportamiento diseñado para enseñar nuevas habilidades y reforzamiento y mantenimiento de habilidades previamente adquiridas. También restringe las condiciones bajo las cuales las intervenciones del comportamiento ocurren para reducir los comportamientos negativos, esto es, que se descontinúan el reforzamiento de los comportamientos negativos mientras se refuerzan comportamientos positivos. **ABA**, desarrollado por LOVAAS (1981), es utilizado en Inglaterra para el tratamiento de niños con autismo (Francis 2005). La metodología didáctica más utilizada con niños con TEA es el Entrenamiento por Ensayos Discretos (Discrete Trial Teaching-DTT) (Steege et al., 2007), la cual ha demostrado ser una intervención efectiva (Granpeesheh et al., 2009; Spreckley and Roslyn, 2009). Sin embargo, Steege et al. (2007:91) sugirieron que aunque DTT *'tiene muchas ventajas y se recomiendan su uso, no es adecuado para enseñar al rango completo de habilidades cognitivas, sociales, académicas, recreativas y las de la vida diaria para niños con autismo y trastornos relacionados que necesitan desarrollarse y generalizarse para varios ambientes naturales. DTT tampoco no detalla el tratamiento de comportamientos que pueden interferir con la instrucción y la adquisición, generalización y mantenimiento de las habilidades de muchos niños con autismo que contengan situaciones didácticas'*.

Muchos estudios han intentado evaluar los efectos del ABA (e.g., Strain and Schartz 2001; Reed et al. 2007) y DTT (Delprato, 2001) con resultados controversiales. Hilton y Seal (2006) consideraron que comparado al Modelo Básico del Desarrollo, Diferencias Individuales y basado en las Relaciones (Developmental, Individual Difference, Relationship Based Model-DIR), el enfoque de ABA es particularmente efectivo en elevar los niveles del lenguaje en los niños.

El Tratamiento y educación de niños autistas y con discapacidades relativas a la comunicación (Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children-TEACCH) es un enfoque cognitivo conductual propuesto por Schopler (1997). Utiliza un método estructurado de enseñanza. Requiere el apoyo de un maestro de apoyo uno a uno y puede llevarse a cabo en un ambiente planeado utilizando algunas estrategias visuales que estimulan al niño en las actividades diarias (Howlin, 2005b). Los estudios de los beneficios del programa TEACCH (Ozonoff and Cathcartand, 1998; Ventner et al., 1992) encontraron que estos beneficios dependen de las características de los niños, señalando que los niños con TEA con mejores habilidades del lenguaje y un mayor promedio de IQ fueron más beneficiados por el programa (Jordan, 1999).

Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (Picture Exchange Communication System-PECS) es un Sistema Alternativo y Argumentativo de Comunicación diseñado como una estrategia rápidamente adquirida, auto iniciada para desarrollar habilidades funcionales de comunicación en los niños con autismo a través de algunas representaciones visuales (Bondy and Frost, 2001). Una de las grandes ventajas del PECS es que los niños que la utilizan pueden ser fácilmente entendidos por otros que no conocen el sistema, así como ellos pueden entender las imágenes visuales (Ganz and Simpson, 2004). PECS puede disminuir los problemas de comportamiento, así como mejorar la socialización del niño (Charlop-Christy et al., 2002), porque el PECS ayuda al niño a sentirse menos frustrado y con más control sobre el ambiente, a ser más paciente y entender que sus necesidades no siempre serán satisfechas.

Intervención para el Desarrollo de Relaciones (Relational Developmental Intervention-RDI) es un programa de desarrollo diseñado por Gutstein y Sheely (2002) para empoderar y guiar a los padres de cualquier niño con TEA. Los padres son enseñados *'a jugar un rol importante en mejorar las habilidades emocionales críticas, sociales y metacognitivas a través de interacciones cuidadosamente graduadas y guiadas en las actividades diarias'* (Gutstein, 2009:174). Debería ser señalado que los niños no pueden presentar conductas agresivas antes de empezar este programa.

De acuerdo con Gutstein (2009:174), *‘los padres, a través del currículo RDI y el proceso de consulta, tiene potencial para esforzarse en un impacto poderoso en sus niños con experiencia en TEA compartiendo la comunicación, la interacción social y el funcionamiento flexible’*.

Programa SON RISE (No es una opción de método)

La familia de Kaufman desarrolló esta intervención del comportamiento. El mismo Kaufman declaró haberse curado del autismo siguiendo el uso del programa Son-Rise (Kaufman, 1994). Los terapeutas y los parientes intentaron interactuar con el niño de la manera más feliz al imitar un exagerado estereotipo del comportamiento que el niño disfruta. La imitación ‘del comportamiento puede incrementar la interacción con otra persona y su manera creativa de jugar con el otro’ (Trevanthen et al., 1996). Por lo tanto, después de la repetición del comportamiento, el niño preferirá y empezará a interactuar con otras personas, en lugar de continuar concentrado en sus comportamientos repetitivos (Howlin, 2005b). Williams (2006) apoya esta propuesta, aunque los resultados de este programa no han sido probados científicamente.

Los niños en mi muestra de investigación han participado en las intervenciones revisadas anteriormente, de diferentes formas. Los debates acerca de las intervenciones más efectivas se están llevando a cabo. Aunque, Simpson et al. (2005) llevó a cabo una revisión de los efectos de estas intervenciones y las consideró de acuerdo a las siguientes condiciones:

- a) Basadas científicamente b) Posible práctica c) Con un apoyo limitado y d) No recomendables.

Basado en las respuestas de esta revisión, las Modificaciones Cognitivas del Comportamiento como DTT fueron consideradas como basadas científicamente. TEACCH y PECS fueron consideradas como posibles prácticas. RDI (Gutstein, 2009) fue considerada como que tiene un apoyo limitado, mientras que el Programa Son-rise no aparece en el estudio. El Programa Son-rise (Williams, 2006) no ha sido científicamente probado para poder ayudar a los niños con TEA.

3.7 Los resultados para adultos con TEA

La mayoría de los padres con niños con TEA están extremadamente preocupados del futuro de sus niños con TEA y de los resultados a largo plazo cuando estos niños crezcan y que no serán capaces de apoyarlos más (Howlin, 2005b). Es muy difícil para la mayoría de las personas con TEA superar las situaciones cambiantes de la vida diaria e ir a la universidad,

obtener un trabajo y vivir de manera independiente mientras contribuyen a sus comunidades (Hendricks and Wehman, 2009).

Sobre todo, de acuerdo con Browning et al. (2009), la mayoría de los adultos con TEA y sus padres no reciben ningún apoyo durante la adolescencia tardía, especialmente durante la transición de la secundaria a la edad adulta. El apoyo de la familia es muy importante para el desarrollo de estos niños. Sin embargo, los resultados en la vida adulta dependen de varios factores. Los niños con un desarrollo temprano en el lenguaje y un IQ más alto, por ejemplo, los niños con IQ verbal más alto y un IQ mínimo de 70 pueden experimentar posiblemente resultados más positivos (Howlin et al., 2004). Los resultados más negativos pueden estar relacionados a un IQ bajo y una carencia de habilidades del lenguaje, la presencia de epilepsia, así como la carencia de educación y cuidados en la salud. Los resultados son más negativos para las mujeres comparadas con los adultos hombres con TEA. Sin embargo, las situaciones precedentes pueden estar relacionadas a personas que tienen un IQ más bajo y discapacidad cognitiva más severa (Howlin, 2005b). Sin embargo, esto es discutible.

La mayoría de los adultos con TEA continúan viviendo con sus padres o utilizan provisiones residenciales o cuidados hospitalarios. Un estudio previo encontró que seis de 68 personas con TEA vivieron de forma independiente (Howlin et al., 2004). Sobre todo, un estudio de Cerduland et al. (2008) encontró que 64% de los adultos con TEA de 16 a los 36 años de edad viven en casa. Solamente, 8% de los 16 a los 38 años de edad de adultos con TEA viven de manera independiente, pero siguen dependiendo del apoyo de sus padres (Howlin et al., 2004; Mawhood et al., 2000).

Como se mencionó previamente, las personas con TEA presentan discapacidades en las interacciones sociales, como también son incapaces de entender como piensan otras personas. Ellos muestran *‘fallas en la respuesta a los sentimientos o emociones de otros...fallas en compartir emociones o experiencias...una integración pobre de los comportamientos sociales...fallas para interpretar las indicaciones...problemas con las reglas...y dificultad de percepción de la moralidad y el engaño’* (Howlin, 2005b:105-114). Como resultado, es difícil para ellos formar relaciones cercanas, amistades o relaciones de largo plazo con otros, casarse o tener hijos (Howlin, 2005b). Sin embargo, algunos estudios (Howlin et al., 2004; Mawhood et al., 2000; Baron-Cohen et al., 2009) que se llevaron a cabo en este tema sugieren que solamente de 15 a 30% de los adultos con TEA pueden formar relaciones cercanas y en muy pocos casos, ellos se pueden casar. En otro estudio, Orsmond et al. (2004) encontró que el 50% de 235 adolescentes y adultos con autismo no

tienen relaciones. Los adultos con TEA desean mantener relaciones cercanas, pero no tienen las habilidades para hacer esto, por lo tanto, este problema podría ser resuelto al mejorar las habilidades de comunicación e interacción de las personas con TEA.

Después de la secundaria, no todos los niños con TEA continúan estudiando. Por un lado, un estudio de Cedurland (2008) encontró que ninguno de los participantes del grupo con autismo fueron a la Universidad. Por otro lado, él encontró que 11% de los participantes con TEA estaban asistiendo a la universidad y el 2% de ellos se graduaron de la universidad. Aquellos que tuvieron la oportunidad de estudiar o de ir a la universidad podrían encontrar un trabajo y desarrollar un mejor futuro.

Los adultos con TEA pueden luchar arduamente para obtener un trabajo y ellos lo encuentran, generalmente con el apoyo de su familia. Sin embargo, ellos tienden a encontrar un trabajo en *'centros de capacitación segregados, trabajos con total supervisión y en empleos poco competitivos'* (Hendricks and Wehman, 2009:81). Howlin (2005b: 236-239) sugirió que cuando un adulto con TEA obtiene un trabajo, él o ella pueden encontrar dificultades para arreglárselas con *'los problemas dentro del lugar de trabajo [cuando no son capaces de entender que se les pidió hacer], dificultades de comunicación para explicar algo acerca de su trabajo, fallas para apreciar las reglas sociales [al estar demasiado cercanos con los otros], incapacidad para trabajar independientemente patrones inapropiados de trabajo, comportamientos obsesivos y una resistencia para cambiar la rutina. [Adicionalmente, ellos presentan] otras dificultades del comportamiento [como la ausencia o no estar puntuales en el trabajo y es difícil para ellos] arreglárselas con una promoción o pueden ser buleados por otros.'*

Aunque, algunas personas con autismo corren el riesgo de deteriorarse en la edad adulta (Billstedt et al., 2005), una tercera parte de 19 hombres que tuvieron un bajo desempeño durante la infancia, obtuvieron buenos índices como adultos, en el estudio de Mawhood et al. (2000). Esto significa que el número de personas que *'muestran deterioro marcado en todos los aspectos de su funcionamiento es, afortunadamente, muy pequeño y sobre todo la regresión parece ser la excepción, no la regla'* (Howlin, 2005:44).

Aunque, muchos factores pueden causar resultados positivos o negativos para las personas con TEA, para aquellos que tienen IQ's altos y que se pueden comunicar mejor, la educación puede ser un factor muy útil en su desarrollo y aceptación en la sociedad. Mayormente, el apoyo de las familias y de las escuelas pueden mejorar los resultados. Un

plan de transición puede ser muy útil para el apoyo de estos adultos y encontrar la mejor opción para ellos (Roberts, 2010).

3.8 Conclusión.

Esta breve revisión ha considerado algunas de las definiciones y causas del TEA, así como las intervenciones para las personas con autismo. Esto forma la argumentación necesaria para el capítulo subsecuente, la cual revisa varias definiciones de la educación inclusiva e identifica las provisiones para los niños con NEE, específicas para los niños con TEA, en diferentes países del mundo y en México.

4 INCLUSIÓN

4.1 Introducción

El último capítulo revisó las características de los niños con TEA y las intervenciones educativas utilizadas en México. En este capítulo, se revisa la literatura sobre inclusión. Se explora la definición de inclusión, su historia, y las bases que soportan la práctica inclusiva. También se provee una visión amplia de las maneras en que el Instituto DOMUS A.C., en México, organiza la provisión para niños con TEA. Finalmente, este capítulo considera algunos de los descubrimientos de la investigación en la inclusión de niños con NEE, enfocado particularmente en los niños con TEA, las actitudes de ambos casos de niños con NEE y TEA, las actitudes de los maestros, el rol de los asistentes de enseñanza, y el rol de los directores.

4.2 Definiciones de educación inclusiva.

En la historia de la educación inclusiva, un gran número de organizaciones internacionales han escrito documentos acerca de políticas públicas, han sostenido conferencias y han escrito declaraciones acerca de la necesidad de posicionarse hacia una provisión más inclusiva. Las primeras discusiones y análisis serios del proceso de inclusión surgieron durante los años de 1970 en Estados Unidos y en Inglaterra. Sin embargo, el derecho por la educación fue expresada en la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de los Niños (UNCRC) de 1989. En, 1990, la UNESCO produjo la Declaración Mundial en Educación para Todos en la Conferencia de Jomtien. En 1994, muchos países alrededor del mundo, incluyendo a 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales ratificaron la Declaración de Marco de Salamanca para la Acción, titulada 'Principios, Políticas y la Práctica para las Necesidades Educativas Especiales' (Farrell, 2006). Estos tratados internacionales hicieron hincapié en el derecho de cada niño para de ser educado en una escuela tradicional (UNESCO, 1994). En 2000, El Foro de Educación Mundial en Dakar, Senegal, (UNESCO, 2002) reafirmó un sistema de educación inclusiva para todos los niños, ratificando las pautas para el trabajo de la UNESCO en respuesta a los retos de la educación para todos.

Actualmente, de acuerdo con el Reporte de Monitoreo Global de la Educación para todos del 2011 de la UNESCO, ha habido un progreso en la provisión de la educación inclusiva para los niños alrededor del mundo, pero todavía *'el número de niños que no estudian siguen siendo de 67 millones en 2008, y está bajando muy lentamente para lograr el objetivo de Educación para Todos para el 2015'* (UNESCO, 2011:1). Así mismo, Anthony Lake, el director ejecutivo de la Naciones Unidas para los Niños (UNICEF), estableció que

72 millones de niños en edad de escuela primaria no asisten a la escuela y un tercio de ellos tienen una discapacidad (UNESCO, 2011).

Por lo tanto, la realidad es que muchos niños no están estudiando porque tienen una discapacidad y/o viven en países en vías de desarrollo donde ellos tienen que trabajar y vivir en la pobreza o con el miedo de asistir a la escuela bajo las condiciones de algún conflicto armado. Muchos países en desarrollo no tienen, o no proveen los fondos necesarios para respaldar la educación para todos los niños.

En contraste a todas estas definiciones que abarcan el concepto de la educación inclusiva reflexionadas por la UNESCO, las discusiones acerca de la educación inclusiva en los países occidentales, por ejemplo, el Reino Unido tiende a enfocarse en los niños con NEE. En el Reino Unido, hay varios documentos del gobierno que ilustran esto, por ejemplo, el Reporte Warnock de 1979 seguida por el Acto de Educación de 1981. Sobre todo, el Papel Verde de NEE de Excelencia para todos los Niños SEN (Green Paper on Excellence for all Children) (DFE, 1997) así como, el Programa para la Acción (DfES, 2001 and 2004) apoyó la inclusión de niños con NEE. Todos estos papeles intentaron fomentar prácticas más inclusivas a lo largo del Reino Unido. Sin embargo, más recientemente, el gobierno ha expedido un papel verde, sugiriendo una necesidad de 'sacar la parcialidad con la inclusión. Por lo tanto, el movimiento para fomentar más provisión inclusiva en el Reino Unido está ahora siendo discutida.

Para poder entender la evolución de la definición de inclusión en el Reino Unido, es importante remitirse al Reporte Warnock (1978), el cuál revisó la provisión del servicio de educación para los niños con NEE. En ese tiempo, la integración era vista como la ubicación física de los niños con NEE dentro de los salones de clases regulares. De acuerdo con Hegarty y Pocklington (1978), existen tres tipos de integración.

- a) La integración locacional es el proceso de realizar algunos cambios en la escuela para hacer accesible la ubicación del niño, dentro de unos salones especiales de clases o unidades en una escuela regular.
- b) Integración social significa que el niño esta interactuando con sus compañeros, sólo durante algunas actividades, como en la clase de deportes, las artes, o el receso, pero permaneciendo en condiciones segregadas las mayoría del tiempo.
- c) Integración funcional significa que el niño con NEE es ubicado en un salón de clases con otros alumnos típicamente desarrollados durante todo el día.

La conceptualización de Hegarty y Pocklington (1981), aunque es útil, no va más allá. Por ejemplo, es posible para un niño con NEE y de ahí no recibir una alta calidad educativa. Un niño en esta situación no será completamente incluido en las actividades diarias. Como sugirió Farrell (2000), la ubicación de un niño en una escuela regular no significa, por si misma, una inclusión; ya que un estudiante que esta totalmente incluido esta '*participando de manera completa y activa en la vida escolar, siendo un miembro valioso de la comunidad escolar y es visto como un miembro integral*' (Farrell, 2000a: 154). De acuerdo con Farrell (2000), la integración es el primer paso en el proceso de inclusión. La inclusión hace posible la aceptación de los niños con NEE.

La visión de inclusión ha sido conceptualizada alrededor de los cuatro principales resultados de los alumnos (Kalamouka et al., 2007; Farrell, 2004; Humphrey, 2008), la presencia, la participación, la aceptación y el éxito, el cuál se refiere a la 'promoción de los alumnos':

-presencia se refiere a la ubicación física de un niño en una clase regular,

-participación se refiere al alcance en el cual el niño se une en todas las actividades,

-aceptación es el alcance en el cual el niño es bienvenido por los maestros y sus compañeros y,

.-éxito se refiere al progreso social, emocional y académico.

Ainscow y Miles (2008) más adelante continúan la discusión en el campo de inclusión y formaron 5 perspectivas:

1: Discapacidad y NEE

Por muchos años, el término inclusión ha sido asociado con los niños que tienen problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales (Ainscow and Miles, 2008). Esta definición ha sido últimamente criticada por ser limitada, con muchos teóricos intentado delimitar la definición al promover, por ejemplo, 'Educación para Todos' (Booth and Ainscow, 2002). Sin embargo, esta visión también es problemática, ya que puede reducir la importancia de la inclusión de niños con NEE, la cual puede llevar a su segregación. Además, el término 'inclusión', algunas veces se refiere a la ubicación de niños con NEE en escuelas especiales, donde sus necesidades pueden ser mejor diagnosticadas con relación a la gravedad de las dificultades de aprendizaje, como ha sido discutido en las investigaciones actuales.

2: Exclusiones Disciplinarias

Los niños que presentan problemas emocionales, sociales y de conducta, así como las niñas que resultan embarazadas, son comúnmente, excluidos en las escuelas (Kalambouka et al., 2007). En lugar de excluir a esos estudiantes, los maestros tienen la responsabilidad de apoyar su participación al interior del salón de clases.

3: Los grupos vulnerables a la exclusión

La exclusión social tiende a suceder en grupos diversos de acuerdo a las diferentes razas, etnias, religiones y género. Esto aplica a cualquier niño, así como a las niñas en edad escolar que resulten embarazadas o aquellos que manifiestan o han sido identificados por tener problemas emocionales, sociales y de conducta, a quienes se espera que dejen la escuela y son excluidos de las escuelas debido a su incapacidad de superar los obstáculos.

4: La promoción de una escuela para todos

Muchos países tienen escuelas para niños que creen en ciertas religiones, por ejemplo, las escuelas para creyentes de la religión musulmana o para los niños de diferente estatus social, por ejemplo, las escuelas privadas que son usualmente para niños privilegiados. Esta perspectiva de inclusión *‘conlleva a crear un sólo tipo de escuela para todos’ que sirva a una comunidad socialmente diversa (...) existe un énfasis en la asimilación de aquellos que son percibidos como diferentes en una normalidad homogénea en lugar de una transformación a través de la diversidad’* (Ainscow and Miles, 2008: 19).

5. Educación para todos

Esta definición se enfoca más a la de los países en desarrollo, en los cuales no todos los niños tienen acceso a la educación gratuita. Como se detalló previamente, el objetivo general de Educación para Todos los Niños para el 2015, no ha sido una realidad para los niños que son pobres o que tienen una discapacidad.

El Índice para la Inclusión (Booth and Ainscow, 2002) ofrece una perspectiva complementaria de la educación inclusiva que define la inclusión de la siguiente manera:

‘La inclusión en la educación conlleva’...Incrementar la participación de los estudiantes, en y la reducción de su exclusión de las culturas, el currículo y las comunidades de las escuelas locales’

El aprendizaje de intentar superar los obstáculos para el acceso y la participación de los estudiantes con problemas de aprendizaje ha logrado hacer cambios para el beneficio de todos los estudiantes.

La inclusión, definida de esta manera, es alcanzable, a través de un proceso continuo de los valores escolares, incluyendo las actitudes de los maestros, el personal docente y los compañeros de clases. Al acercarse a esto, es posible proveer a los niños con NEE de una alta calidad educativa, en un ambiente amigable en el cual el niño puede ser completamente incluido e interactuar con sus pares en todas las actividades.

De acuerdo a la guía de normas de la UNESCO (UNESCO, 2009:1), *‘La educación inclusiva es un proceso que involucra la transformación de las prácticas educativas de las escuelas y otros centros de aprendizaje que es provista a todos los niños –incluyendo niños y niñas, estudiantes de las minorías étnicas y lingüísticas, poblaciones populares, a aquellos infectados por el VIH y SIDA, y a aquellos con discapacidades y dificultades del aprendizaje y para proveer oportunidades de aprendizaje para todos los jóvenes y adultos’*

El estudio reportado en esta tesis se enfoca en la inclusión de niños con TEA en las escuelas regulares en México, muchas de las cuales no les dan la bienvenida a dichos niños. Si ellos admiten niños que están también categorizados en una escuela regular, es difícil para ellos participar completamente y pertenecer a la comunidad escolar (Tuman et al., 2008).

Por lo tanto, en esta investigación, debido a que mi preocupación era explorar las experiencias de los niños categorizados de padecer el TEA, se decidió ver la inclusión como el *‘proceso de identificar, entender y superar las barreras para la participación y pertenencia, generalmente dirigida por medio de las transformar los factores institucionales y el desarrollar las practicas educativas’* (Florian, 2007: 543). Esta definición es similar a la de Booth y Aisncow en la que ambos se enfocan en que la escuela es la responsable de terminar con los prejuicios y enseñar el respeto hacia la diversidad.

De hecho, uno de los propósitos de este estudio es investigar en que extensión y de qué manera las escuelas pueden apoyar a los niños, al identificar los facilitadores y las barreras de este proceso. Por lo tanto, es importante encontrar la manera de ayudar a las escuelas a cambiar, al enseñar como cualquier barrera que los niños con TEA puedan enfrentar durante el proceso de inclusión puede ser despejada. El objetivo de ese estudio es contribuir a las políticas públicas mexicanas para asegurar la experiencia de la enseñanza exitosa para los niños con TEA, que puede ser vulnerable en una escuela regular.

4.3 Las bases para la Educación Inclusiva

Basados en la discusión anterior, por un gran número de años, muchos autores han estado involucrados en acalorados debates concernientes a la inclusión y en la provisión de cuáles son los servicios de educación más apropiados para los niños con TEA. Una triste y cruel historia es el caso de William Francis Blunn, quien padeció un severo daño por la segregación en el Reino Unido. William es invitado frecuentemente a dar pláticas acerca de su historia en conferencias (Clarke, 2006). Él nació en 1945 con un alto IQ y nunca recibió educación. Fue etiquetado por tener dificultades de aprendizaje. Las personas con dificultades de aprendizaje, como William eran muy vulnerables en aquellos tiempos, más aún si provenían de una familia pobre como él y el cual quedó huérfano a muy temprana edad. Cuando sus padres murieron, él se fue a vivir con su tía, sus hermanas y su hermano. A la edad de 15 años, fue confundido con un ladrón con el mismo nombre y al ser inocente, fue arrestado por ese robo. Incapaz de defenderse, fue acusado por robo. Aunque, se reportó que él accedió a ser hospitalizado voluntariamente, fue detenido y abusado por 45 años en un hospital mental, sin ninguna oportunidad de ser liberado.

Actualmente, él se presenta en conferencias públicas donde sugiere que seguramente si él hubiera tenido la oportunidad de recibir educación antes, su historia sería totalmente diferente. Él dijo 'Trata a los demás como te gusta ser tratado'. Este es un gran ejemplo de lo importante que es la educación para cualquier niño con NEE. La educación puede cambiar la vida de un ser humano que merece ser tratado con respeto. *'Valorar a las personas y crear oportunidades para ellos para demostrar las habilidades que ellos pueden desarrollar y los talentos que ellos tienen. Entonces veremos la diferencia'* (Clarke, 2006: 60). Educar a un niño con NEE puede permitir para que esos niños desarrollen sus habilidades y se conviertan en miembros productivos en la sociedad. Sobre todo, podrá influenciar la calidad de vida de los niños.

La historia de William provee, quizás la base más convincente para ver la inclusión como un asunto de derechos humanos. La historia de William ilustra que la segregación de la sociedad, a la par de la discapacidad a edad temprana, les niega la oportunidad de ser incluidos en la sociedad. Por ejemplo William, ha sido marginado durante toda su vida.

La perspectiva de los Derechos Humanos esta mejor ilustrada por el Centro para Estudios en Educación Inclusiva (CSIE), cuyo eslogan 'apoyo en la inclusión, retando a la exclusión' indica una visión de defensa de los derechos de las personas. Ellos argumentan que la inclusión es un asunto de derechos humanos y valores morales y la exclusión es una ilustración de la segregación. Claramente, la educación es un valor básico y como una

sociedad, tenemos la obligación de incluir a cada niño. CSIE sugiere que la segregación hace que las personas con discapacidad sean percibidas como ciudadanos de segunda clase, que no merecen los mismos derechos como el resto de la sociedad. Barton estipuló, *'las cuestiones de justicia social, equidad, derechos humanos y la no discriminación son centrales en el tema de inclusión'*, (Barton, 2001:94), y puede ser sencillo para la sociedad olvidarlos y negarles las mismas oportunidades que les dan a los demás.

En el Índice para la Inclusión, Booth and Ainscow (2002) sugieren que cada niño debería ser incluido y educado en el mismo salón de clases con sus compañeros. El principal objetivo de la inclusión es 'reducir las actitudes de exclusión y de discriminación, incluyendo aquellas en relación con la edad, la clase social, la étnica, la religión, el género y el logro (Ainscow et al., 2006:2). Una escuela inclusiva apoya a todos los estudiantes al desarrollar estrategias pese a su NEE, edad, raza o género, permitiendo a todos los estudiantes a participar completamente en las actividades escolares e interactuar con sus compañeros.

Aunque, todos estos autores han apoyado el derecho de los niños a ser incluidos, muchos niños con NEE siguen sin estudiar en una escuela. Como resultado, ellos son marginados y segregados, como es señalado por Armstrong y otros (2010:5) quien declaró, 'Las Necesidades Educativas Especiales juegan un rol significativo para entender a un mayor número de personas de acuerdo a las fallas dentro de el sistema educativo por la subsecuente marginalización social y la falta de oportunidades para aquellos que son poco exitosos dentro del sistema escolar ordinario'. Estos autores aseguran que los derechos de los niños a recibir educación debe ser respetada y él o ella deberían ser educados y no segregados en una escuela especial. Considerando la perspectiva de los derechos humanos, yo considero que cada niño tiene derecho a ser respetado, educado y no discriminado. Cada niño con NEE debería ser educado en el espacio más apropiado para él.

En conclusión, los partidarios de la perspectiva de los derechos humanos se alinean con la sugerencia de Farrell (2000a: 154) la cual dice que *'la inclusión en un sentido más general es actualmente vista como algo bueno y la exclusión como algo malo. Dentro de esta retórica general existe un riesgo de que los alumnos con NEE no reciban una alta calidad educativa'*.

En contraste con los autores que están de acuerdo con la inclusión y basan sus argumentos de acuerdo a los derechos humanos, existen otros que discuten este tema desde una perspectiva empírica y basan sus argumentos a favor y en contra de una inclusión de acuerdo a los resultados de la investigación (ver por ejemplo Farrell, 2002); Lindsay, 2007; Lunt y Norwich, 2002). Lunt and Norwich (2002) sugirieron que la inclusión en las escuelas regulares no es para todos los niños y que las escuelas especiales no deberían ser

cerradas. Frederickson and Cline (2002: 52) sugirieron que *'las NEE fueron concebidas como una mentira en una continuación con las necesidades ordinarias...(y) la provisión también debería ser continua., en lugar de ser segregada, ya sea en una escuela especial o regular'*. Por lo tanto, un niño con una dificultad de aprendizaje debería ser educado en el lugar que podría llenar mejor sus necesidades de aprendizaje, de todas formas, ya sea en una escuela regular o en una escuela especial.

En un mayor análisis, Lindsay (2007:2) examinó la evidencia de la investigación en la educación inclusiva y declaró que *'la evidencia de muchos autores en favor de la inclusión, sin embargo, sugiere que su interés es solamente en términos de la posición de los derechos y la evidencia de la investigación no es considerada como prioritaria o considerarla incluso irrelevantes (...) la evidencia de la investigación que quizás demuestra efectos negativos de la inclusión, puede ser rechazada no como un argumento científico pero debido a que dicha evidencia no puede ser utilizada como una base de la que debería ser'*. Sobre todo, el principal propósito de la enseñanza debería ser para facilitar el acceso a las mejores provisiones para todos los estudiantes.

Aunque un argumento fundamental asegura que la educación inclusiva tiene que estar basada en la equidad y la justicia, sigue siendo importante demostrar empíricamente que los derechos humanos de los niños no pueden ser cumplidos en una escuela especial. Ya que, esto no ha sido empíricamente probado. De hecho, en algunos casos, podría argumentarse que los derechos de un niño solamente pueden ser completamente encontrados en una escuela especial. Por ejemplo, considerando a un estudiante de 16 años de edad con severas y profundas dificultades de aprendizaje aunado a un severo y agudo TEA que no puede hablar, vestirse, o alimentarse por el o ella misma. Él no puede estar en una escuela regular y aprender con otros compañeros de la misma edad. Es difícil argumentar convincentemente que este estudiante debería asistir a una clase en una escuela regular y estudiar con otros compañeros de clases. Una mejor opción podría ser el ubicarlo a él o a ella en una escuela especial de mayor calidad. Este ejemplo, ilustra un caso extremo e indica por qué en algunos casos, el mejor lugar para algunos niños podría ser una escuela especial que tiene los recursos para desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para vivir y trabajar exitosamente en la edad adulta.

Así que, es importante evaluar las necesidades de algunos niños con TEA que tienen dificultades de aprendizaje profundas y múltiples y entonces tomar una decisión acerca de si esas necesidades pueden ser mejor cumplidas en una escuela especial, en lugar de una escuela regular, donde pueden no encontrar el apoyo que se requiere. Dicha decisión debería ser de acuerdo a la gravedad de sus dificultades. Sobre todo, esto también puede

resultar en los niños que no tienen acceso a una alta calidad educativa o que pueden obtener algún resultado social positivo. Finalmente, ellos pueden volverse más segregados de lo que serían en una escuela especial.

En lo concerniente a los derechos humanos y la inclusión, es discutible cuáles derechos son más importantes: ¿Los derechos de los niños con TEA, los derechos de los padres, o los derechos de los compañeros de clases? ¿Que sucede si un padre de un niño de 16 años de edad con un agudo TEA, mencionado previamente, prefiere una escuela regular y el niño no tiene las capacidades para asistir a esta escuela? Por ejemplo, un niño con TEA puede interrumpir a sus compañeros que no tienen una discapacidad. Por lo tanto, puede ser discutido que los derechos humanos de otros niños a aprender están siendo negados. Más allá, si todas las escuelas especiales cerraran no habría otras opciones alternativas para los padres que abogan por las escuelas especiales para los niños identificados con discapacidades severas que lo requieran. Consecuentemente, los derechos de los padres de tener una opción informada para seleccionar las opciones educativas más apropiadas para sus niños serán negadas (Farrell, 2000b).

La discusión anterior iluminó el actual debate acerca de la provisión de la educación para los niños con TEA. Los argumentos acerca de los derechos humanos y la educación son extremadamente complejos, y están bajo la mira de esta tesis para introducirse en una larga discusión acerca de este tema. Un material posterior sobre este tema puede ser encontrado en un documento de Wilson (Wilson, 2004).

4.4 La Inclusión en México

En 1994, México, como muchos países de Latino América, firmaron la Declaración de Salamanca y otras convenciones internacionales. Como resultado, muchos niños con TEA que estaban asistiendo a escuelas especiales, fueron integrados en las escuelas regulares. Sin embargo, no está claro si esos niños mexicanos han sido completamente incluidos o si siguen en el proceso de integración.

Es importante entender cómo estos conceptos son definidos en México. Guajardo (2009) declaró que la 'inclusión', 'integración educativa' o 'integración escolar' se realizó con el apoyo de los Servicios Educativos Especiales, el apoyo para los niños con TEA que están estudiando en las escuelas regulares utiliza el mismo currículo que los niños que no padecen TEA. Sin embargo, la inclusión en México también incluye la situación en la cual una escuela regular, sin el apoyo de los Servicios Educativos Especiales, apoya a los niños con TEA. De acuerdo con Guajardo (2009), la confusión entre estos términos surgió cuando

la Declaración de Salamanca fue traducida, debido a que la palabra inclusión del inglés al español no sonaba bien; por lo tanto decidieron dejarla como integración.

Los países en desarrollo en Latino América, como México, continúan intentado incluir a los niños con TEA. La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (2006) declaró que México sigue en el proceso de la integración de los niños dentro de las escuelas regulares.

De ahí que, el concepto de inclusión en México se relaciona más a la idea de la integración educativa, la cual implica la provisión de educación a cada niño con NEE en las escuelas regulares con adaptaciones al currículo y un suplemento de material y recursos físicos de los Servicios Educativos Especiales (SEP, 2002b). Además, no siempre es posible para todos los niños con TEA, en México tengan acceso a la inclusión, ya sea porque muchas escuelas no están preparadas para incluirlos o como Blanco (2006) sugirió, los niños con TEA enfrentan las siguientes barreras que pueden afectar su acceso, permanencia y participación:

- La carencia de recursos.
- La carencia de diferenciación de estilos de enseñanza,
- El currículo básico es muy rígido y no es flexible a cualquier adaptación,
- Los maestros no están suficientemente entrenados y calificados para apoyar a los niños con TEA,
- La carencia de trabajo en equipo,
- Las actitudes discriminatorias hacia los niños con TEA,

Además, las barreras físicas, por ejemplo, la carencia de espacios apropiados puede significar que la inclusión no siempre se logre, particularmente en las zonas rurales. Blanco (2006) también notó que para hacer el currículo flexible, se requiere usualmente equipo especial como computadoras. Más allá, la capacitación de los maestros puede ser cara y la mayoría de estos países carece de suficientes fondos para la educación (Blanco, 2006). Sin embargo, el Banco Mundial y las Naciones Unidas (Armstrong et al., 2010) sugirieron que es más caro proveer educación en las escuelas especiales para todos los niños con TEA que incluirlos en escuelas regulares. Por lo tanto, la inclusión de niños con TEA en las escuelas regulares tiene beneficios económicos para los países en desarrollo.

Buscando un progreso educativo, el gobierno mexicano creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Educación de Integración (2002a). Este programa intentó hacer algunos de estos cambios y regular los Servicios de Educación Especial con el objetivo de proveer una mejor calidad educativa para los niños con TEA. Además, al continuar con el proceso de inclusión de estos alumnos, se capacitó a los maestros (Fletcher and Martinez, 2005) y se llevó a cabo algunas investigaciones. A pesar de esto, el número de estudios acerca de la inclusión en México sigue siendo muy limitada (Forlin et al., 2010).

En 2004, el Programa para el fortalecimiento Académico en la Escuelas regulares llevó a cabo un estudio utilizando un cuestionario antes de cambiar el programa de la Licenciatura para convertirse en maestro en Necesidades Educativas Especiales. Sobre todo, 2,263 encuestados de 23 de los 32 estados de México contestaron este cuestionario, de los cuales 742 eran de organizaciones que capacitan maestros en TEA, 1,245 eran maestros de niños con TEA, 208 eran padres de personas con TEA, y 68 eran adultos con TEA (Guajardo, 2010). Los resultados publicados por la Secretaría de Educación (Guajardo, 2010) indicaron que el 89% de los encuestados tienen una actitud positiva hacia la inclusión de los niños con TEA; sin embargo, 66% de los 68 adultos no recomendarían la inclusión de los niños con TEA. El descubrimiento más interesante fue que de la muestra del grupo entero de encuestados, el 90% creyeron en el proceso de inclusión mientras que el 10%, mayormente padres de las personas con TEA, creyeron que no existe inclusión.

Adicionalmente, la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa ha llevado a cabo investigaciones acerca de la educación inclusiva. Los descubrimientos de uno de los estudios, demostró que el 72% de los maestros de USAER reportaron que las escuelas donde ellos practicaron no tienen la infraestructura apropiada y el material de enseñanza necesario; por lo tanto, estas escuelas no son inclusivas para todos los niños con discapacidad (Aviles, 2006).

En 2007, el jefe del departamento de Educación Inclusiva en México, F.,Teutli (2007), también declaró en una entrevista, que ‘el actual modelo en México está integrando a los niños con TEA. No estamos utilizando todavía un modelo inclusivo...no en los Estados Unidos de México’ De todos las delegaciones en México, solamente la delegación de USAER, en Iztapalapa está utilizando un modelo de educación inclusiva (Organization for Economic Cooperation and Development, 2006). De acuerdo a Amadio (2009:296):

‘La existencia de un número de leyes contienen referencias de los derechos universales en relación a los grupos específicos de la población (por ejemplo niños con discapacidades), los cuales son incapaces de ejecutar completamente esos

derechos, esto parece sugerir que los problemas presentes y los retos en la educación inclusiva derivan más de la dificultad de convertir la legislación existente en una práctica, en lugar de una forma de carencia de la legislación adecuada.’

En México, se sigue requiriendo un proceso continuo de transformación para asegurar que la educación inclusiva en México esta trabajando en la práctica y no sólo en la retórica, para se logre ir de la integración a la inclusión, es esencial incrementar la conciencia social de las necesidades de la inclusión y educar a la sociedad acerca del TEA para cambiar las actitudes negativas hacia los niños con TEA. En segundo lugar, la filosofía y los valores escolares necesitan crear una cultura inclusiva al interior de las escuelas regulares para aquellos niños que pueden ser incluidos y proveer una provisión especializada para aquellos con severos y profundos problemas de aprendizaje y las discapacidades adicionales que no pueden ser incluidas en las escuelas regulares. Sólo entonces, la cultura inclusiva en este país será una práctica común en diferentes escuelas.

4.4.1 La Provisión de Inclusión para los niños con TEA en México.

En México, como se mencionó en el Capítulo 2, existen dos tipos de inclusión, en las escuelas públicas con el apoyo de USAER, la cual ha sido descrita en el Capítulo 2, y en escuelas públicas o privadas con el apoyo de una organización, como CLIMA y el Instituto DOMUS, A.C. En el siguiente párrafo, sólo se describirá a DOMUS, ya que no se tiene la información de otras asociaciones, como CLIMA. DOMUS es una organización privada, la cual está haciendo esfuerzos considerables para diagnosticar, evaluar y educar a los niños con autismo y para capacitar a los asistentes de maestros, a los maestros y apoyar a los padres.

El primer rol de DOMUS es evaluar y diagnosticar a cualquier niño, si sus padres tienen dudas acerca de la posibilidad de que tengan TEA (DOMUS, 2011). Los padres y el niño tienen que ir a la organización a dos o tres citas, durante las cuales el niño es evaluado por una psicóloga durante 20 horas. Ellos son observados y evaluados durante un tiempo utilizando algunas pruebas psicológicas. La psicóloga entrevista a los padres y examina el perfil del niño. El costo del diagnóstico es aproximadamente \$8,500 (Mojica, 2009). Si el niño es diagnosticado con TEA, la psicóloga examinará la gravedad y decidirá si el niño puede ser integrado con compañeros de clases sin discapacidad o si será educado en la escuela especial que DOMUS maneja para otros niños que han sido diagnosticados con TEA. Los padres deciden si ellos quieren continuar con DOMUS o encontrar otra organización para apoyarlos. Si ellos se quedan en DOMUS, la organización hace un perfil personalizado de cada niño para estimular sus sentidos, funciones motoras, lenguaje verbal y no verbal, AAC y las capacidades académicas.

El Segundo rol de DOMUS es proveer educación especial en sus instalaciones solamente para los niños con TEA, apoyados por un maestro que hace uso de ABA, TEACCH, PECS y RDI. Los niños son enseñados actividades diarias, así como algunas materias académicas. Algunos de los niños que continúan en DOMUS son eventualmente integrados en las escuelas regulares.

En tercer lugar, DOMUS capacita a los maestros de apoyo o facilitadores de inclusión para apoyar a la inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares públicas y privadas. El sistema de inclusión que es utilizado en México es diferente de otros países como Inglaterra. En México, los psicólogos recientemente graduados que están interesados en trabajar con niños con TEA pueden aplicar para convertirse en maestros de apoyo para niños con TEA. En este rol, los psicólogos que recién se graduaron, frecuentemente toman la mayor responsabilidad del niño al interior del salón de clases. Los psicólogos no están calificados para ser maestros. Sin embargo, la mayoría de los maestros de apoyo han estudiado por 4 años y medio, han estado entrenando en otras escuelas y tienen algunas nociones acerca del TEA. DOMUS los provee con la capacitación para apoyar a los niños con TEA. Sin embargo, debido a los costos del proceso, el salario es muy bajo.

DOMUS y los padres escogen, identifican y hablan con el director acerca de la escuela que pueda cubrir mejor las necesidades de acuerdo al perfil del niño. DOMUS da cursos para incrementar la conciencia social entre los maestros, el personal docente y los compañeros de clase acerca de los niños con TEA. Ellos tienen objetivos académicos bimestrales, comunicación y lenguaje y planes de educación diaria.

El cuarto rol de DOMUS es darle apoyo durante el proceso de inclusión de los niños con TEA. El coordinador de DOMUS visita cada escuela, una vez al mes para evaluar el trabajo del niño, hacer preguntas y apoyar a los maestros de apoyo y maestros en su trabajo.

El quinto rol de DOMUS es proveer de un servicio de grupo para los padres y los hermanos (DOMUS, 2011), similar a un círculo de amigos. Estos grupos apoyan a los padres y hermanos de los niños con TEA y les provee una instalación donde ellos pueden discutir y compartir sus experiencias. Esto es muy importante, porque como Tuman y otros (2008: 4) sugirieron, *'las familias con niños con autismo reportan aislamiento o distancia de otros miembros del resto de la familia, así como los cambios en los comportamientos entre los hermanos y pueden tener sentimientos que van desde la depresión hasta el total agotamiento'*,

Finalmente, DOMUS también provee cursos en línea para los padres y los maestros de otros estados en México y para aquellos que no pueden viajar a la ciudad de México.

DOMUSA también intenta promover la conciencia social acerca del TEA al interior de la sociedad. Más allá, ellos han desarrollado también un programa de capacitación en enseñanza en línea a prueba.

Sin embargo, solamente los niños cuyos padres son capaces de pagar un maestro de apoyo, pueden ser integrados por DOMUS, porque ellos necesitan pagar al menos \$5000 por mes en escuelas públicas y \$15,000 por mes en escuelas privadas (Mojica, 2009). Estos precios están bastante por arriba de las ganancias de aquellos que reciben el salario mínimo. En los países como México 'los recursos económicos son frecuentemente citados como la causa de estrés familiar, *ya que los padres intentan asegurar los fondos necesarios para encontrar apoyo apropiado o tratamiento* (Tuman et al., 2008:4). Algunos de los padres que traen a sus niños a esta organización son adinerados y tienen el apoyo de sus familias o de organizaciones que proveen becas a los niños con TEA. Algunas veces, los padres tienen que vender todas sus pertenencias (Campbell, 2001) y algunos tienen que dejar de usar el servicio porque son madres solteras o ya no tienen dinero. En consecuencia, la mayoría de los participantes en este estudio vienen de la clase media a la clase alta, la cual no es común en la ciudad de México. Finalmente, los niños con TEA, particularmente aquellos cuyas familias que no tienen suficientes recursos económicos intentan acceder a la educación pública, pero ellos frecuentemente no reciben ninguna educación (Tuman et al., 2008).

'La política educativa para los niños con autismo en México continua extremadamente fragmentada y es de calidad variable. Las normas de la educación pública especial se caracterizan por una cobertura inadecuada, bajos niveles de los recursos y del programa que es de eficacia cuestionable. Cercanamente, todos los servicios privados son restringidos a un pequeño número de estados y están por debajo del alcance de muchas familias pobres y de clase baja.' (Tuman y otros, 2008: 10)

La situación estresante para muchos niños con TEA que no asisten a la escuela no puede continuar siendo vista simplemente como una situación descorazonadora sin solución. Debería ser respetada de acuerdo a la Constitución que estipula que la educación básica es un derecho para todos los ciudadanos mexicanos, a pesar de su estatus económico.

4.5 Investigación de la Educación Inclusiva

Una considerable cantidad de literatura, sobre Educación Inclusiva, ha sido publicada en diferentes países del mundo (Armstrong et al., 2010; Forlin and John, 2008; Green and

Engelbrecht, 2007). La orientación y metodología de los estudios varían ampliamente desde estudios de los casos y las entrevistas a estudios de intervenciones más empíricas.

En este debate, me enfoco en la investigación de los resultados de la educación inclusiva para los niños con NEE y TEA, las actitudes de los compañeros de clases de los niños con NEE y TEA, las actitudes de los maestros y de los padres hacia los niños con TEA y el rol de los maestros de apoyo y de los directores en la enseñanza a los niños con NEE y TEA.

4.5.1 Los resultados de la educación inclusiva para los alumnos con TEA

La mayoría de la investigación en los resultados de la inclusión se ha centrado en los resultados de los alumnos con NEE (Farrell et al., 2007; Lindsay, 2007; McDonnell et al., 2003).

Lindsay (2007) llevó a cabo una revisión comprensiva de la literatura en esta área. En esta revisión, el investigador indicó un número de estudios que consideraron los resultados sociales y demostraron que los niños con TEA ganan socialmente cuando son incluidos en las escuelas. Además, un estudio en nivel preescolar hecho por Buysee and Goldman (2002) encontró que aquellos que estaban en la escuela tenían mas compañeros de juegos que aquellos que estaban en lugares especializados. Un estudio comparativo canadiense de niños con TEA en edad escolar hecho por Wiener & Tardiff (2004) encontró que las características como los factores sociales, de amistad, de soledad, de auto percepción y habilidades sociales en marcos inclusivos tienden a ser más positivos. Sin embargo, la investigación comparando los auto conceptos de los niños con NEE y sus compañeros de clases sin discapacidad, mostraron resultados más negativos para los niños con NEE (Zelege, 2004). Cambra y Silvestre (2003) también reportaron que los compañeros de clases sin discapacidad, en España, tienen un mejor auto concepto positivo social y académico, y son más comúnmente invitados a unirse a las actividades en grupo comparados con los niños con NEE. Otros estudios han sido más neutrales y no encuentran ninguna relación entre el auto concepto y el marco en el cual los alumnos son educados. (Elbaum, 2002).

Además, el estudio de Monchy et al. (2004) encontró que los niños con trastorno emocional, social y de la conducta. Eran socialmente menos incluidos que los compañeros sin discapacidad. Los resultados para los niños con TEA, en algunos de los artículos revisados por Lindsay son similares a aquellos con trastorno social, emocional y de la conducta (Symes and Humphrey, 2010; McDonnell et al., 2003); sin embargo, depende de algún alcance en el apoyo.

Otro estudio comparativo de Frederickson y otros (2007) sugirió que los niños con NEE de las escuelas especiales que han sido recientemente incluidos en una escuela regular eran más aceptados, por el grupo comparado a aquellos niños que no habían sido diagnosticados con NEE, que siempre habían asistido a una escuela regular pero tendían a ser buleados.

Un menor número de investigaciones se ha enfocado en los resultados académicos y la educación inclusiva. Un ejemplo es el estudio de investigación comparativa llevada a cabo por Rea y otros (2002) en Estados Unidos acerca de los resultados académicos de niños con NEE. Los investigadores encontraron mayores resultados para los niños en edad escolar media con NEE en la escuela inclusiva que en los espacios especiales. Sin embargo, un estudio noruego de 3 años, llevado a cabo en una escuela secundaria (Myklebust, 2002) reportó unos rangos de deserción para niños con NEE en clases especiales, y al mismo tiempo, indicó menos tiempo académico efectivo en las clases regulares. Otro estudio demostró que no hay diferencias en el desempeño académico entre los niños con discapacidad del desarrollo educados en las escuelas regulares y aquellos educados en escuelas especiales (McDonnell, 2003). Otro estudio, también reportó resultados positivos para los niños con NEE a nivel secundaria (Cawley et al., 2002). Los descubrimientos no son definitivos, y parece que la inclusión tiene resultados ambivalentes para los alumnos con NEE.

4.5.2 Los resultados de la educación inclusiva para niños con TEA

El principal objetivo de educar a cualquier niño con TEA es desarrollar habilidades sociales y cognitivas, habilidades de comunicación verbales y no verbales y habilidades de adaptación y para reducir los problemas de conducta. Por lo tanto, uno de los objetivos es construir relaciones recíprocas con sus compañeros para ayudar a los niños con TEA a volverse independientes y socialmente responsables (Lord and McGee, 2001).

Los niños con TEA, como se mencionó previamente, presentan algunos o todas las siguientes discapacidades en su desarrollo: dificultad en la comunicación y en el entendimiento de otras intenciones sociales de las personas (Myers, 2007), dificultad en superar lo inesperado, preferencia por la rutina (Wing, 2007), problemas de memoria y algunas veces con la atención. Los niños con TEA presentan hipo o hipersensibilidad al ruido o a la luz. Esto puede producir dificultad para ellos en el escenario del salón de clases, donde por ejemplo, el niño puede reaccionar al ruido de una silla moviéndose o el grito de un niño. Los niños con TEA también presentan problemas visuales y de la sensibilidad del tacto. Además, algunos niños con TEA tienen una dieta muy restringida debido a la sensibilidad del olfato y del gusto. Adicionalmente, algunos de ellos presentan insensibilidad,

percepción de una experiencia específica con otro sentido que el sentido que esta reaccionando a este, por ejemplo oliendo un color (Attwood, 2007).

Sin embargo, las expectativas de los niños con autismo pueden ser más altas comparadas con aquellas de otros niños con NEE, porque la mayoría de los niños con TEA tienen cualidades físicas muy atractivas y no demuestran ninguna característica visual o física de discapacidad. Además, las personas asumen que ellos son capaces de estudiar en una escuela sin ningún apoyo, ya que el lenguaje es un factor que puede apoyar la inclusión (Jordan, 2005). Jordan (2005:117) declaró que *‘el grado al cual los individuos pueden y deben ser enseñados junto a sus compañeros sin discapacidad depende de la gravedad de sus necesidades únicas, la experiencia y la actitud del personal docente y su acceso a apoyo adicional) en las escuelas regulares y a la adaptabilidad y la flexibilidad de la situación de la escuela regular’*. Sin embargo, es difícil para algunos niños con TEA, el interactuar, incluso cuando su lenguaje funcional es bueno (Symes and Humphrey, 2010). Aquellos con un alto funcionamiento autista y AS pueden ser especialmente vulnerables en la escuela.

4.5.2.1 Los Resultados sociales para niños con TEA pueden ser diferentes para aquellos niños con NEE.

De acuerdo a un estudio de investigación, los niños con TEA no son diferentes de sus compañeros de clases en la aceptación social (Robertson et al., 2003). Además, Harrower y Dunlap sugirieron que si los niños con TEA son completamente incluidos, ellos interactúan más con sus compañeros y también dan y reciben mayores niveles de apoyo social. En otro estudio, se encontró que el éxito de un niño con autismo no depende en si ellos están en una escuela regular o en un escenario de una escuela especial (Harris et al., 1990). En contraste, los descubrimientos de otra investigación sugiere que los niños en edad preescolar tienen un progreso de adaptación y del comportamiento cuando son incluidos en una escuela regular comparada a escenarios especiales (Schwartz et al., 2004; Koegel et al., 2001).

McDonnell (2003) también encontró que la inclusión podría apoyar el comportamiento de adaptación de los niños con discapacidad en el desarrollo. Sin embargo, su nivel de falta de interés en crear amistades afecta su inclusión. Por ejemplo, los niños con comportamiento distante y aquellos que no interactúan con otros, prefieren estar aislados; además que ellos necesitan su propio espacio. Solamente, un pequeño número de esos niños tienen un alto funcionamiento. Por lo tanto para la mayoría de ellos, es difícil ser incluidos. Sin embargo, no están fuertemente conscientes del rechazo de sus compañeros, ya que ellos no lo entienden (Symes and Humphrey, 2010). Aquellos que son pasivos, no llegan a

relacionarse con los otros, pero son receptivos cuando alguien interactúa con ellos y son incluidos más efectivamente. Aquellos que son activos, pero presentan un comportamiento extraño, como algunos alumnos con un autismo de alto funcionamiento y SA, presentan graves dificultades al integrarse con sus compañeros y desarrollan amistades cercanas por su carencia de reciprocidad, la dificultad en la lectura de emociones en las expresiones faciales de los otros y una carencia de apreciación de las normas sociales. Ellos también tienen dificultad en compartir intereses con otras personas y presentan una dificultad en utilizar la mirada fijamente, la expresión facial y el lenguaje corporal para regular la interacción social (Howlin, 2005b). Sin embargo, los niños altamente funcionales cuyo desorden en el desarrollo es revelado al personal docente y a otros alumnos tienden a ser una experiencia de inclusión más positiva (Ochs et al., 2001).

Los compañeros de clases sin discapacidad no siempre saben cómo interactuar con los niños con TEA que son ingenuos, confiados y entusiastas para formar parte del grupo pero que pueden ser vistos como raros por sus compañeros de clases (Ochs et al., 2001). Por consiguiente ellos son vulnerables a ser rechazados o burlados en la escuela, más aún durante la escuela secundaria (Symes and Humphrey, 2010; Wainscot et al., 2008). Los niños con TEA usualmente, no reportan esta situación con ningún adulto, ya sea porque piensan que los otros están conscientes del bullying o porque ellos no comprenden o entienden que están siendo burlados. Algunos niños con SA no pueden superar los efectos de ser burlados; consecuentemente, algunos de ellos son diagnosticados con un Desorden Depresivo Mayor o Desorden de Ansiedad Generalizada (Shayermman, 2007). Cuando ellos sienten que no hay un camino para solucionar esta situación, ellos pueden tratar de vengarse o contratacar a sus agresores, lastimando a otros o a ellos mismos. Esta situación puede incluso conducir al suicidio (Attwood, 2007; Shtayermman, 2007).

4.5.2.2 Resultados Académicos

Los niños con TEA que son incluidos en las escuelas regulares son proveídos con un plan de metas educativas individualizadas más desafiante comparado al de los otros niños que están en escuelas especiales (Harrower and Dunlap, 2001). Adicionalmente, los niños con SA también presentan condiciones neurológicas mórbidas, como el trastorno de déficit de atención con hiperactividad y trastorno obsesivo compulsivo o Síndrome de Tourette; dificultad de aprendizaje específico, como la dislexia y discalculia, o emocional, como la depresión y la ansiedad, las cuales son comunes en los casos con un grado de autismo de bajo funcionamiento (Sainsbury, 2008). Todas estas características pueden restringir su aprendizaje y su interacción con otros y como resultado hace la inclusión de niños con

autismo a escuelas regulares mas difíciles comparado al niño con NEE o compañeros sin discapacidad (Tuman et al., 2008).

Se debe de considerar que la inclusión de un niño con TEA en una escuela regular puede ser muy difícil por la falla en la interacción característica de los niños con TEA. Desafortunadamente, algunas escuelas no dan la suficiente atención a las necesidades de estos niños dentro de las clases (Symes and Humphrey, 2011). La mayoría de los niños con TEA que son incluidos en las escuelas regulares requieren un ambiente muy estructurado que podría incluir tecnologías de aprendizaje visuales específicas. Ellos también necesitan aprender a interactuar y comunicarse con los demás. Además, ellos requieren un ambiente abierto y amigable al autismo, para recibir a un niño con autismo, en algunos casos con un maestro de apoyo y el apoyo de un compañero (Hanbury, 2005).

Bowen y Plimley en el Autism Inclusion Toolkit (2008:8) sugieren que un ambiente amigable de autismo requiere que el personal docente *'entienda el TEA y que sepa y use las intervenciones de acuerdo a las necesidades de cada persona, que apoye frecuentemente donde es necesario, lo más pronto posible, sean capaces de aprender de y adaptarse al alumno'* También sugieren que es importante entender los retos de aprender ante un individuo con TEA (Bowen and Plimley, 2008) y motivar a los niños con TEA. Las escuelas pueden adoptar un ambiente inclusivo, en algunos casos, ellos siguen necesitando utilizar un espacio separado pero al interior de la clase para el niño con TEA durante cierto tiempo del día.

4.5.3 Resultados de la educación inclusiva para alumnos sin Necesidades Educativas Especiales

Los estudios reportaron resultados positivos en términos de actitudes, aceptación, conocimiento de la discapacidad y las amistades para compañeros sin discapacidad de los niños con NEE y ninguna consecuencia adversa en cuanto a sus logros académicos (Farrell et al., 2007; Farrell et al., 2007b; Kalamvouka et al., 2007; Obruchnikova et al., 2003). De hecho, un estudio de Carter and Hughes (2006) encontró que el proceso de inclusión puede mejorar las actitudes hacia los niños con NEE. En una revisión de 26 estudios de Kalamvouka et al. (2007), ellos encontraron que el 81% de los resultados eran positivos o neutrales.

Adicionalmente, Harrower and Dunlap (2001) encontraron que la inclusión aumenta las actitudes positivas y la tolerancia de las diferencias individuales. Otra ventaja para los compañeros de clases sin NEE, es que se vuelven más conscientes de la discapacidad de sus compañeros, ellos aprenden a respetar más la diversidad humana y ellos aprenden a

crear amistades cariñosas y cuidadosas (Peltier, 1997; Obrusnikova et al., 2003). Los compañeros pueden aprender también a valorar sus propias habilidades, lo cual fomenta su propio crecimiento personal (Carter and Hughes, 2006). Ellos pueden convertirse más solidarios y en algunos casos, ellos eligen una profesión para ayudar a los demás como resultado de la experiencia de la integración durante su infancia (Vizziello et al., 1994).

Además, la inclusión de los niños con NEE no afecta el desempeño académico de los alumnos (Farrell et al., 2007; McDonnell et al., 2003). De hecho, muchos otros factores pueden tener un efecto mayor en promedio de los logros académicos de los alumnos que se desarrollan típicamente que los efectos de la inclusión de un niño con TEA (Farrell et al., 2007b). Aunque Lunt y Norwich (1999) encontraron que las escuelas con un mayor número de niños con TEA tendían a reportar menor grado en los promedios, la evidencia no fue concluyente debido a algunos problemas metodológicos de la investigación. Por lo tanto, puede concluirse que la inclusión de los niños con NEE no afecta los resultados académicos o sociales del desarrollo típico de los niños. Sin embargo, los resultados para los compañeros de clases de los niños con NEE con problemas emocionales, sociales y conducta son inciertas (Kalambouka et al., 2007).

4.5.4 Los resultados para los compañeros que incluyen a los niños con TEA

La inclusión de los niños con TEA no afecta el desempeño académico de los alumnos o los resultados sociales de los niños típicamente desarrollados. Sin embargo, la inclusión sigue siendo un proceso complicado para los niños con autismo, aun más si ellos han sido identificados con problemas emocionales, sociales y conducta (Howlin, 2005b). Esto se debe a los ruidos o los berrinches que interrumpen a los otros miembros de la clase (Carter and Hughes, 2006). Por ejemplo, los estudiantes con alto funcionamiento de autismo o SA pueden quejarse también acerca de los cursos o de los maestros a mitad de la clase. Los compañeros que no están bien informados, pueden no entender el comportamiento de un niño con SA, y como resultado, ellos pueden empezar a burlar a los niños con TEA (Humphrey and Symes, 2010). El niño con SA puede empezar a deprimirse y en respuesta al bullying pueden lastimarse a sí mismo (Howlin, 2005b). Además, dicho niño puede después de recibir un nivel mínimo de burlas o bullying de sus compañeros de clases, puede llegar a ser agresivo con los otros. El o ella puede responder de una manera similar después de ser expuesto al bullying por un largo tiempo (Batten, 2005).

Sin embargo, el mejorar las estrategias de la enseñanza y el facilitar un ambiente de 'autismo amigable' que podría incorporar diferentes estilos de enseñanza pueden mejorar los resultados para todos los compañeros de clases. Las escuelas que hacen más consciencia acerca del autismo y el posible bullying que viven estos chicos por parte de sus

compañeros de clases y de los padres disminuyen el nivel de bullying, y como resultado, disminuyen las represalias de los niños con TEA. De hecho, la mayoría de los compañeros de clase entienden mejor a un niño con TEA y pueden saber como reaccionar y a no burlarse de ellos.

4.5.5 Las actitudes de los compañeros de clases sin NEE hacia los niños con NEE y TEA

Un creciente número de evidencias sugiere que las actitudes de los compañeros de clases en preescolar y en la escuela primaria hacia los alumnos con NEE son positivas (Frederickson, 2010; Campbell, 2007; Campbell, 2006). En la edad primaria, las niñas son generalmente más comprensivas con los niños con NEE. Los compañeros de clases son generalmente incisivos al interactuar con los alumnos cuya discapacidad es más visible pero tienden a rechazar a aquellos niños que actúan extraño y no muestran una discapacidad. De acuerdo a un estudio de Campbell (2007), las actitudes de los alumnos hacia los niños con TEA en el nivel de escuela primaria son positivas. Estos alumnos generalmente, quieren interactuar con los niños con TEA, si la escuela provee información acerca del TEA. Sin embargo, en otro estudio, los niños de edad primaria con TEA resultaron ser menos aceptados por sus compañeros comparados a sus compañeros de clases sin discapacidad (Chamberlain et al., 2007). Los compañeros pueden ser más amigables y comprensivos hacia los niños con autismo que son altamente funcionales cuando el trastorno en el desarrollo es revelado (Ochs et al., 2001).

Es más fácil para los compañeros de clases aceptar alumnos con TEA en preescolar que en la escuela secundaria. En las escuelas secundarias, los estudiantes pueden tener una actitud más negativa hacia los niños con NEE (Little, 2002; Symes and Humphrey, 2010). Los niños con TEA pueden ser menos aceptados por sus compañeros, más propensos a ser bullados y subsecuentemente sufrir más de la victimización de sus compañeros comparados a los niños desarrollados típicamente o niños con otros tipos de NEE (Little, 2002; Symes and Humphrey, 2010). En este escenario, los compañeros de clases con y sin NEE tienen intereses diferentes y los compañeros de clases, algunas veces, se cansan y sienten que es injusto estar cuidando al compañero con NEE. Sin embargo, es también necesario asegurarse que los niños con TEA no estén siendo sobreprotegidos por sus compañeros de clase. Aunque los niños con TEA requieren apoyo, ellos necesitan aprender a interactuar con la sociedad y ser independientes.

Además, Fowler et al. (2004) condujo grupos de discusión con compañeros desarrollados típicamente de 32 escuelas. Estos estudiantes admitieron la importancia de los roles sociales y de la aceptación social. Ellos también sugirieron 7 temas resumiendo diferentes

tipos de segregación de los niños con NEE: *‘(a) la segregación física y social, (b) las expectativas diferenciales y del tratamiento, (c) la carencia de conocimiento acerca de la discapacidad, (d) las diferencias de comunicación entre los estudiantes con o sin discapacidad, (e) los retos en el comportamiento, (f) las actitudes negativas, y (g) el apoyo insuficiente o inapropiado’* (Fowler et al., 2004: 345).

Uno de estos temas sugiere que las expectativas de los niños con NEE son muy diferentes comparadas a aquellas de sus otros compañeros de clase; por lo tanto, los niños con NEE son tratados de diferente manera que los niños sin NEE.

4.5.6 Las actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva de los niños con NEE y TEA

Las percepciones, las experiencias y las actitudes de los maestros hacia los niños con NEE (Ainscow et al., 2009; Davis and Hopwood, 2002) pueden ser factores muy decisivos en la inclusión de los niños con NEE. Las actitudes positivas de los maestros pueden influenciar la manera en que los compañeros de clases incluyen a los niños con NEE en el salón de clases. Los métodos de implementar las reglas y las políticas para incluir a los niños con NEE han demostrado también que pueden afectar su inclusión en una escuela regular (Sharma et al., 2008). La investigación sobre las actitudes de los maestros hacia los niños con NEE han identificado ambas actitudes; positivas y negativas. Países como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Australia han estado activos en el desarrollo de políticas inclusivas. Los maestros en esos países tienden a sostener actitudes más positivas hacia la inclusión que lo que hacen los maestros en los países en desarrollo. Sin embargo, también les tomó algún tiempo a estos países desarrollar su sistema educativo y están viendo actualmente los resultados de un proceso difícil, el cual requirió fuertes esfuerzos de todos los participantes para lograr el éxito (Gyimah et al., 2009). Un estudio realizado en otros países en Europa como Noruega (Pijl, 2010) y Suiza reveló que las actitudes de los maestros de educación física en estos países son muy positivas hacia los niños con NEE. En otros países de Europa, como los Países Bajos, aunque el uso de las escuelas especiales prevalece, el proceso de inclusión es todavía difícil. En Francia, Plaisance (2007: 47-48) encontró que las dificultades surgen de *‘el miedo a lo que es diferente, la resistencia institucional y las contradicciones entre las culturas profesionales’*. Este autor sugiere que los maestros de las escuelas regulares deberían ser capacitados para trabajar con niños con NEE para lograr una inclusión exitosa.

Desde 2003, las escuelas en Hong Kong, por ejemplo, han establecido diferentes políticas inclusivas; sin embargo, las actitudes de muchos maestros hacia la inclusión permanece siendo negativa (Forlin and Sin, 2010b). Aunque, el proceso de inclusión en los países en

desarrollo ha sido más lento comparado al de los países de primer mundo, como el Reino Unido, los maestros en muchos países en desarrollo hacen campaña para la inclusión real. En los países en desarrollo en Latino América, en el Caribe y en África (Gyimah et al., 2009), las escuelas siguen luchando para encontrar los recursos para capacitar a los maestros y apoyar a la inclusión. Los estudios demuestran que los maestros en estos países no sienten confianza acerca de incluir a los niños con NEE en el salón de clases (Armstrong et al., 2005).

Una revisión de 26 artículos de Avramidis y Norwich (2002) indicaron que aunque los maestros parecieran mantener actitudes positivas acerca de la inclusión, ellos no apoyan completamente la inclusión de niños con NEE. De hecho, en algunos estudios, los maestros mantienen una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de niños en edad primaria con NEE. Esto puede resultar en bajas expectativas de los alumnos con NEE y puede dañar el desempeño académico del niño (Avramidis and Norwich, 2002).

Las actitudes de los maestros puede cambiar cuando ellos experimentan el proceso de inclusión; consecuentemente, ellos pueden desarrollar sus habilidades y sus capacidades. Por ejemplo en Canadá, las actitudes de los maestros han estado cambiando desde que el proceso de inclusión comenzó. En un principio, los maestros estaban renuentes de incluir alumnos con NEE, ya que ellos temían que no estaban preparados adecuadamente y que no eran competentes, y ellos se sentían sobresaturados debido al incremento de las responsabilidades relacionadas con la inclusión de los niños con NEE en sus salones de clases. Adicionalmente, ellos no sentían que tenían suficientes recursos y sentían que no tenían opción o apoyaban a los niños con NEE o a sus compañeros. Sin embargo, al paso del tiempo, su experiencia del proceso de inclusión ha llevado a actitudes más positivas hacia la inclusión (Winzer and Mazurek, 2011).

El estudio de Frederickson et al. (2004) acerca de las percepciones de los maestros indicaron que las actitudes de los participantes hacia los niños con NEE necesitan ser cambiadas. Los participantes sugirieron que el progreso académico y social que el niño con NEE puede alcanzar es un importante indicador del éxito de la educación inclusiva.

Además, los maestros también sugirieron que la inclusión es un proceso que debería ser planeado de antemano para tener éxito y que la comunicación y la experiencia entre el personal docente debe ser compartida.

Otra investigación ha demostrado (Avramidis et al., 2000; Gyimah et al., 2009; Goodman and Burton, 2010) que los siguientes factores podrían afectar las actitudes de los maestros hacia la inclusión:

a) El tipo y la severidad de las NEE (Avramidis et al. 2000; Gyimah et al. 2009; Goodman and Burton, 2010) influyen las actitudes de los maestros hacia la inclusión. Las actitudes positivas son más comunes en la inclusión de los alumnos con discapacidad física, alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y alumnos débiles visuales a comparación de la inclusión de niños con dificultades mentales, con problemas sociales, emocionales y de conducta o dificultades de aprendizaje más severas. De hecho, una de las principales preocupaciones de los maestros es la inclusión de los niños con Problemas Sociales, Emocionales y de Conducta (Ainscow et al., 2000; MacBeath et al., 2006). Evidencia reciente de Goodman y Burton (2010) encontró que las percepciones de los niños con Problemas Sociales, Emocionales y de Conducta son más comúnmente negativas comparadas a las percepciones de los niños con dificultades moderadas de aprendizaje. En contraste, Gyimah's (2009) realizó un estudio de los maestros de Ghana que indicó que las percepciones eran positivas hacia los niños que presentaban cualquier clase de discapacidad incluso si eran Problemas Sociales, Emocionales y de Conducta.

b) El nivel del involucramiento de los maestros en el proceso de inclusión y su falta de conocimiento y experiencia parece que afecta sus actitudes hacia los niños con NEE. Los maestros reportaron sentirse incompetentes y como resultado se resistían a enseñar a los niños con NEE (Sharma et al., 2008). Así que, la educación y la capacitación de la educación inclusiva a nivel de licenciatura, maestría o en el trabajo (Harvey et al., 2010) son factores muy importantes para la mejoría de la educación de los maestros. Emplear esta estrategia de capacitación podría incrementar la confianza de los maestros en la enseñanza de los niños con NEE y podría ayudarlo a desarrollar un mejor estilo de la enseñanza inclusiva (Purduea et al., 2009; Pijl, 2010). Además, los maestros que han experimentado profesionalmente la inclusión de los niños con NEE tienen también más ganas de aceptarlos (Avramidis et al., 2000) y mantienen actitudes más positivas hacia la inclusión. La mejor fuente de conocimiento es la experiencia (Harrison and Sullivan, 2006), incluso aunque los maestros puedan estar informados y capacitados, ellos necesitan tener la experiencia real con niños con NEE, para descubrir su propio potencial y creatividad y sentir más seguros. Si ellos no tratan de obtener dicha experiencia, podrían quedar atrapados en un círculo negativo en el cual ellos no aprenden a practicar la inclusión y como consecuencia conservan sus actitudes negativas ante el proceso de inclusión (Pijl, 2010).

c) Las características personales de los maestros, como el género y la edad, influyen las actitudes de los maestros hacia la inclusión. Por ejemplo, es más común que las mujeres apoyen la inclusión (Ellins and Porter, 2005). Además, los maestros más jóvenes tienden a tener puntos de vista que son más positivos. Adicionalmente, los maestros que enseñan en grados más bajos tienen actitudes más positivas hacia la inclusión (Sharma et al., 2008).

d) La mayoría de los maestros sostienen actitudes positivas hacia la inclusión de los niños con TEA; sin embargo, en el Reino Unido, algunos sindicatos de maestros siguen pidiéndole al gobierno reevaluar el proceso de inclusión (Batten, 2005). Si los maestros no tienen los apoyos necesarios, pueden experimentar ansiedad y temor cuando incluyen a los niños con TEA en sus salones de clases (Emam and Farrell, 2009). Algunas veces, los maestros pueden no sentir confianza en manejar un salón de clases, en el cual los niños con TEA también son incluidos (Barnard et al., 2002). De acuerdo con Emam and Farrell (2009:194), *‘las manifestaciones relacionadas con los niños con TEA, así como sus dificultades para entender lo social y emocional crean las actitudes de las maestras hacia su inclusión. Estas actitudes, por lo tanto, dejan huella en las interacciones de los maestros y en su relación con los niños’*. Así, esto puede afectar la manera que en que los maestros perciben a los niños con TEA. La calidad de la relación maestro-alumno es un factor importante para una inclusión exitosa (Mahmud, 2009).

Una investigación previa de Emam y Farrell (2009) reveló que algunos maestros se sienten frustrados por la necesidad de usar un lenguaje diferente y dedicarle más tiempo a apoyar al niño en las instrucciones para que entienda. Algunos no están comprometidos a usar diferentes estilos de aprendizaje con niños con TEA. Los maestros pueden también ser vulnerables a sentirse agotados (Jennett et al., 2003), especialmente cuando el maestro no está calificado para trabajar con niños con NEE, como los niños con TEA (Batten, 2005; Glashan et al., 2004).

Los descubrimientos de una investigación previa de la National Autistic Society en Inglaterra sugiere que el 72% de las escuelas no están satisfechas con la capacitación que los maestros tienen para apoyar a los niños con TEA. De hecho, sólo el 22 por ciento de los maestros completaron la capacitación sobre el autismo (Barnard et al., 2002). Las actitudes hacia los niños con TEA pueden cambiar si los maestros reciben una capacitación de calidad para entender el autismo, aprender estrategias para evitar y superar las dificultades (Batten, 2005) y utilizar estrategias como TEACCH y ABA (Jennett et al., 2003).

4.5.7 Las percepciones de los padres de la inclusión de niños con NEE

Los padres en muchos países han abogado por la inclusión. Los padres de los niños con NEE han sido los principales simpatizantes de este proceso. Los descubrimientos de un estudio de Yssel et al. (2007) conducido con 32 padres de niños con NEE demostraron que ellos mantienen las percepciones más positivas hacia la inclusión (Fox et al., 2004). Sin embargo, otros padres de niños con NEE no estaban satisfechos con los resultados de sus niños. La mayoría de los padres pensaron que sus niños tienen el derecho a estudiar en una escuela regular para que tengan una mejor vida.

Las actitudes de los directores, el personal docente, los maestros y los compañeros hacia los niños afecta las percepciones de los padres de niños con NEE acerca de la inclusión (Elkins et al., 2003). La mayoría de los padres encuentran experiencias sociales positivas para sus niños, y ellos desean que sus niños encajen en la escuela (Yssel et al., 2007; Elkins et al., 2003; Palmer et al., 2001). Sin embargo, en un estudio de Freeman y Alkin (2000), los parientes sugirieron que los compañeros rechazaban a los niños con NEE severas que eran incluidos en las escuelas regulares.

En un estudio de Palmer y otros (2001), 70 de 140 padres de alumnos con NEE sugirieron que la inclusión debería permitir a sus niños mejorar sus habilidades funcionales y logros académicos al tener expectativas más altas y una estimulación adicional de la escuela regular. Los padres cuyos niños recibieron un apoyo de calidad de sus maestros expresaron actitudes más positivas hacia la inclusión. Sin embargo, los padres de niños más grandes con NEE que son incluidos en las instalaciones de las escuelas regulares tenían percepciones más negativas, debido a la carencia de recursos disponibles para sus niños (Elkins et al., 2003).

Los padres de los niños con NEE sintieron que los maestros no estaban bien capacitados y que carecían de experiencia en la enseñanza de niños con NEE. Ellos sintieron que las actitudes de las escuelas hacia los niños con NEE eran factores importantes en la inclusión exitosa de los niños, y ellos sugirieron que las actitudes de algunos maestros hacia los niños con NEE no eran positivas. Adicionalmente, las actitudes negativas pueden afectar la colaboración entre la familia y la escuela y de hecho; la colaboración entre la familia-escuela no se encontró. Aunque, los padres decían que estaban dispuestos a participar en una colaboración de la familia-escuela (Yssel et al., 2007). La colaboración entre los padres y los maestros es muy importante para la inclusión de niños con NEE.

4.5.8 La percepción de los padres hacia la inclusión de sus niños con TEA

Los padres de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en particular, presentan varias preocupaciones en relación con la inclusión de sus niños (Spann et al., 2003), ya que ellos sienten que sus hijos podrían ser rechazados por sus compañeros. Como se mencionó previamente, los padres de los niños con TEA también desean que sus hijos sean incluidos en escuelas regulares, porque ellos quieren que sus hijos vivan las mismas vidas que otros niños desarrollados típicamente (Spann et al., 2003). Sin embargo, ellos están preocupados por el posible rechazo de sus compañeros y el bullying. Los padres percibieron que los maestros deberían ser capacitados para educar a los niños con TEA en ambas escuelas, las especiales y las regulares para desarrollar la experiencia. Los padres

parecen preferir que los maestros sean capacitados en las escuelas regulares (Barnard et al., 2002).

Los padres también percibieron una necesidad de incrementar la calidad de la provisión, mejorar las actitudes de los maestros hacia la inclusión de los niños con TEA e incrementar las habilidades de los maestros para hacer adaptaciones al currículo (Jindal-Snape et al., 2005). Por un lado, en un estudio (Waddington and Reed, 2006), los factores relacionados con el éxito de la inclusión, como el compromiso de la escuela, resultaron ser importantes en las percepciones de los padres y los profesionales. Por otro lado, los padres no están de acuerdo con los profesionales, acerca de que el comportamiento de los niños, las habilidades sociales y las capacidades académicas sean factores significantes en la inclusión exitosa. Las actitudes de los maestros hacia los niños con TEA y los estilos de aprendizaje que deberían ser individualizadas a cada niño son lo que más comúnmente influyen las percepciones de los padres acerca de la inclusión (Whitaker, 2007).

Kasari y otros. (1999) compararon las experiencias de los padres con niños con Síndrome de Down y el Trastorno del Espectro Autista. Ellos encontraron que la edad del diagnóstico y su prueba de evaluación son factores importantes que tienen una influencia importante en las perspectivas de los padres hacia la inclusión. Los padres de los niños con Síndrome de Down tienden a preferir la inclusión de tiempo completo, mientras que los padres de los niños con TEA prefieren que sean incluidos medio tiempo. Los descubrimientos de una investigación de Kasari y otros (1999) también sugirieron que es más probable que los padres de niños más jóvenes con TEA tienen actitudes más positivas hacia la inclusión comparada a los padres de niños más grandes. Los padres de los niños que ya han sido incluidos también son más positivos hacia la inclusión. Adicionalmente, también se encontró que los padres de clases sociales más bajas no mantienen tanto contacto con la escuela comparados con aquellos que son profesionistas (Kasari et al., 1999). Estos descubrimientos son consistentes con el estudio de Whitaker's (2007), en el cual muchos padres admitieron que ellos no dedicaban suficiente tiempo para mejorar las habilidades de sus niños. Por lo tanto, es importante reconocer que los padres también necesitan tomar una parte activa en el rol educacional de sus niños.

4.5.9 El rol del maestro de apoyo en la inclusión de niños con NEE

En muchos países del mundo, incluyendo Estados Unidos, México y el Reino Unido, los maestros de apoyo han sido empleados para apoyar la educación inclusiva de algunos niños con NEE en las escuelas regulares. De hecho, el número de los maestros de apoyo

en el Reino Unido se ha casi triplicado de 1997 a 2008 (Blatchford et al., 2009b). En algunas escuelas primarias hay tantas maestras de apoyo como maestras regulares.

Un número de estudios apoyó el rol positivo del maestro de apoyo, en la inclusión exitosa de algunos niños con TEA (Lindsay, 2007; Fox et al., 2004; Farrell et al., 2010). Los maestros de apoyo en el Reino Unido y en Estados Unidos apoyan la inclusión en muchas maneras diferentes. *‘Muchos alumnos con TEA tienen problemas específicos en aprender y necesitan atención de un maestro de apoyo uno a uno durante el día, o de otra manera no aprenderán. Es por lo tanto importante para los programas de trabajo combinar instrucciones individualizadas, ya sea en la clase o en un pequeño grupo de trabajo apoyado en una escuela regular’.* (Balshaw and Farrell, 2002:43).

Usualmente, desde las perspectivas de los padres y de los maestros, muchos maestros no podrían ser capaces de proveer educación de calidad para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con NEE, si ellos no pueden contar con la ayuda de maestros de apoyo (Alston and Kilham, 2004; Fox et al., 2004).

Los maestros de apoyo también actúan como mediadores, ya que ellos promueven la participación del niño con NEE y mejoran su aprendizaje. Los maestros de apoyo deberían estar conscientes de qué tanto apoyo ellos deberían proveer y cuando es apropiado permitir al niño ser independiente, pero al mismo tiempo no aislarlo de los demás compañeros de clases (Lacey, 2001). Ellos pueden también actuar como mediadores entre la escuela y los padres (Farrell et al., 2010). Además, la colaboración entre los maestros de apoyo y los maestros es muy importante (Fox et al., 2004). Los maestros de apoyo deberían estar capacitados para modificar el currículo para usar la comunicación correcta y el estilo de aprendizaje para poder satisfacer las necesidades de cada niño (Alston and Kilham, 2004). Los maestros de apoyo necesitan planear sus actividades y reportarlas a los maestros. En un estudio (Blatchford et al., 2007), los maestros sugirieron que el rol del maestro de apoyo es beneficioso para ellos porque los maestros de apoyo ayudan a los niños con NEE en el salón de clases y permiten al maestro satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

Sin embargo, esto puede llevar a algunos maestros a no interactuar lo suficiente con el niño con TEA. Los efectos del rol del maestro de apoyo en la inclusión y el logro académico de los alumnos es más complementario que directo (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2009). Los cursos pedagógicos están ahora instruyendo a los maestros en cómo trabajar con los maestros de apoyo (Norwich and Nash, 2011). Adicionalmente, es muy importante que ellos tengan auto confianza y entiendan que su rol es crucial en el proceso de inclusión (Balshaw and Farrell, 2002).

Los descubrimientos de un estudio de investigación de Estados Unidos demostraron que el apoyo de los maestros de apoyo en la inclusión de niños con TEA, especialmente los niños con TEA (Giangreco et al., 2001; Young et al., 1997), se ha incrementado conforme el número de los maestros de apoyo ha crecido Giangreco et al. (2001) revisó estudios acerca del rol del maestro de apoyo. Antes del 2000, el rol del maestro de apoyo no había sido bien explicado. De los maestros de apoyo sólo se esperaba que cuidaran a los niños con SEBD.

Un estudio de Carter y Hughes (2006) indicó que de acuerdo a la percepción de los participantes, la principal barrera de la inclusión es la carencia de personal docente que apoye a los niños con NEE. Los maestros de apoyo, por otro lado, sugirieron que la principal barrera era la falta de información y las actitudes generales de los maestros y de los compañeros de clases. En algunas ocasiones, los maestros no estaban preparados para apoyar la inclusión de los niños con NEE y para decirles a otros estudiantes cómo interactuar con sus compañeros de clases con NEE. De acuerdo a una revisión de 26 estudios diferentes, Farrell et al. (2010) sugirió que los maestros de apoyo ayudan a mantener el compromiso en las actividades académicas y mejoran la comunicación entre el niño con TEA y el maestro y los compañeros de clase.

4.5.10 El rol de los maestros de apoyo en el apoyo a los niños con TEA

Ha sido discutido que algunos niños con TEA requieren un sistema educativo basado en una tutoría uno a uno, además el rol del maestro de apoyo es visto como algo importante para algunos niños (Young et al., 1997).

Pocos estudios publicados describen el rol del maestro de apoyo en el apoyo a niños con TEA. Uno de los estudios más recientes encontró que los maestros de apoyo tienden a tener actitudes más positivas hacia los niños con TEA comparados con los maestros (Emam and Farrell, 2009).

Sin embargo, una revisión de Farrell y otros. (2010) indicó un resultado neutral, sugiriendo que el apoyo que los niños con TEA que son incluidos recibieron de los maestros de apoyo en el ambiente de las escuelas regulares no estaba relacionada a la interacción entre el maestro y el niño.

Sin embargo, una investigación de Howes (2003) sugirió que la ayuda de los maestros de apoyo pueden influenciar negativamente, algunas veces, los logros académicos de los niños. Si los niños con TEA reciben más atención del maestro de apoyo, sus logros académicos pueden disminuir, ya que los maestros pueden dejar la responsabilidad completa del niño al maestro de apoyo. Por lo tanto, los niños con TEA pueden interactuar menos con el maestro

y otros compañeros de clase, por consiguiente aislarse socialmente (McVittie, 2005; Alston and Kilham, 2004). En contraste un estudio de Robertson et al. (2003) encontró que el apoyo del maestro de apoyo no afecta la relación entre el maestro y el alumno con TEA. Otros factores que contribuyeron es el acceso a la experiencia de la capacitación de otros y la relación entre el maestro y el maestro de apoyo. Sin embargo, puede existir una barrera si el maestro no está consciente del TEA (Symes and Humphrey, 2011). En uno de sus estudios (Symes and Humphrey, 2011), ellos entrevistaron a 15 maestros de apoyo de 4 escuelas secundarias regulares que trabajaban con niños incluidos con TEA. Sus descubrimientos sugirieron que el acceso a la experiencia, la comunicación con la escuela y la consciencia de qué es el TEA, eran algunos factores que apoyaban la manera en la cual los maestros de apoyo pueden incluir a los niños con TEA en las escuelas. Uno de los descubrimientos anteriores de un estudio de Alston y Kilhan (2004) sugirió que los cambios frecuentes del personal docente pueden tener un efecto negativo en los niños con TEA, porque los niños con TEA no están preparados para cambiar sus rutinas (Alston and Kilham, 2004).

Es muy importante resaltar que tan importante puede ser el rol del maestro de apoyo en algunos casos. Su trabajo con niños con NEE y TEA difiere a través de los países. Por ejemplo, en México, en algunos casos, es exclusivamente responsabilidad de los maestros de apoyo proveer instrucción y respaldar a los niños con TEA.

4.5.11 Escuelas orientadas a las comunidades con una ética inclusiva y el rol de sus directores.

Las escuelas inclusivas mantienen una fuerte ética inclusiva que promueve y apoya una cultura de respeto por la diversidad (Dyson y otros., 2002). Las actitudes positivas de los participantes indican una ética positiva acerca de la diversidad y promueven valores que apoyan la inclusión de todos los niños (Booth and Ainscow, 2002). Los maestros altamente calificados y el personal docente deberían utilizar buenas prácticas y los valores inclusivos al interior del salón de clases y en toda la escuela. Estas escuelas son flexibles, utilizan diferentes estrategias y ven el trabajo con los niños con NEE como parte de su propio trabajo (Farrell et al., 2007b).

Las escuelas que proveen el acceso a un currículo completo apoyan la participación de los niños (Dyson et al., 2002). En el caso de los niños con TEA es necesario crear un ambiente autista amigable, utilizar diferentes estilos de aprendizaje y desarrollar un currículo más flexible que puede ser adaptado de acuerdo a las necesidades individuales y que involucre

a cada niño emocionalmente. Esto debería proveer el apoyo necesario para mejorar la participación de los niños con TEA y romper las barreras que los segregan de las escuelas regulares (Jordan, 2005b).

En la creación de una escuela inclusiva, los factores como el liderazgo deberían ser considerados (Murillo et al., 2010, Dyson et al., 2002). El rol del liderazgo en la implementación de una inclusión exitosa en la escuela regular ha sido encontrado como crucial al retar las actitudes negativas y celebrar la diversidad en la práctica diaria (Leo and Barton, 2006; Kugelmass and Ainscow, 2003). No existe un tipo específico de liderazgo que funcione en las escuelas inclusivas, pero la mayoría de las escuelas inclusivas requieren el apoyo de un director que debe ser un líder democrático (Murillo et al., 2010). Este tipo de líder influencia a todos los participantes involucrados en la demostración de valores que apoyen la participación de los niños con NEE (Kugelmass, 2001). Por lo tanto, todos los participantes (compañeros de clase, maestros, maestros de apoyo, personal docente y padres) tienen que estar comprometidos con la idea de la inclusión real al interior de la clase y la eliminación de cualquier barrera (Dyson et al, 2002). Es esencial incrementar la consciencia en la comunidad escolar para cambiar las actitudes hacia la inclusión entre los maestros y el personal docente antes y durante el proceso de inclusión. Los directores tienen que apoyar la idea de la inclusión en la teoría y en la práctica, entre los maestros y el personal docente que puedan estar renuentes al cambio (Yssel et al., 2007). Los directores que muestran actitudes positivas dedican su tiempo y se involucran en las actividades que incluyen al niño. Los directores y las escuelas necesitan proveer a los maestros y el personal docente con una capacitación apropiada y la motivación para permitirles que se conviertan en compañeros comprensivos en este difícil proceso que necesita ser bien planeado y revisado continuamente para lograr el éxito (Kalambouka et al., 2007).. En contraste, los líderes con actitudes negativas tienden a pensar que ellos no pueden hacer excepciones para los niños con NEE. De esta manera los maestros deberían estar preparados para satisfacer las necesidades específicas de los niños con NEE.

De acuerdo con Chapman et al. (2011), los directores sugieren que los líderes necesitan estar orgullosos de los logros con los niños con NEE, lo cual también motiva a los otros compañeros de clase. Los líderes también sugieren que las escuelas inclusivas comparten una cultura y una ética de respeto a la diversidad, las ideas en común en la práctica, y el trabajo en equipo apoyando la inclusión y la adaptación de las lecciones para cambiar las estructuras.

4.6 Conclusión

La literatura revisada previamente ha considerado numerosos estudios sobre el autismo, así como, los conceptos y los objetivos concernientes a la inclusión de los niños con NEE y TEA, en la educación de las escuelas regulares. Un propósito clave de esta revisión era sintetizar la evidencia de estos estudios acerca de hasta qué alcance los niños con TEA pueden ser incluidos en las escuelas regulares. La literatura revisada también se enfocó en los factores que contribuyen a los resultados positivos de dicha inclusión para los niños con NEE, sus padres, sus compañeros y sus maestros. La revisión se enfocó en las percepciones de los participantes principales involucrados en la inclusión de los niños con TEA.

Los padres en muchos países, incluyendo México, han abogado por la inclusión de los niños con TEA en las escuelas regulares. La mayoría de estos padres creyeron que sus niños tienen el derecho de estudiar en una escuela regular para tener una mejor vida. Por lo tanto era importante estudiar cuál ha sido la experiencia de la inclusión de sus niños.

El nivel de las habilidades sociales y académicas de los niños con TEA es un factor clave en su inclusión exitosa dentro de la educación regular. Los niños con Problemas Sociales, Emocionales y de Conducta severos o aquellos con una discapacidad múltiple, que en algunos casos, también tienen problemas mentales, por ejemplo, pueden experimentar dificultades reales en los espacios regulares como el bullying y esto puede tener un impacto en el éxito de la inclusión. Sin embargo, para aquellos con síntomas menos severos de TEA, la evidencia sugiere que puede haber resultados reales y positivos de la educación inclusiva. De hecho, algunos niños con TEA, que son completamente incluidos hacen progresos considerables y presentan menos dificultades del comportamiento, durante y después de su educación inclusiva. En el siguiente capítulo, se discutirá la metodología en la cual se eligió una muestra de nueve niños de diferentes edades y con un rango de discapacidad de TEA. Esto reflejará el alcance de cómo el nivel de discapacidad impacta la calidad o (la falta de calidad) de la experiencia inclusiva.

Las actitudes de los participantes hacia los niños con TEA han sido exploradas en la revisión de la literatura y se encontró que es un factor relevante y auxiliar, en casi todos los casos. Estudios previos han reportado actitudes positivas, específicamente la aceptación de los compañeros hacia los alumnos con TEA en prescolares y escuelas primarias y algunas veces en las escuelas secundarias. Una actitud positiva y las percepciones de los maestros aparentan influenciar las actitudes de los compañeros de clases hacia todos los niños, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. En mi propia investigación,

decidí utilizar entrevistas, grupos de discusión y sociometría para estudiar las percepciones de los maestros y de los compañeros de clases hacia los niños con TEA. Esta información fue entonces comparada con los estudios ya existentes, mencionados anteriormente.

Los participantes pueden sentirse ansiosos acerca de las nuevas experiencias y algunos padres están preocupados de que sus niños serán rechazados. Las actitudes de los maestros y de los compañeros de clases pueden cambiar cuando ellos experimentan el proceso de inclusión. De hecho, la confianza y la capacitación que los maestros obtienen a través de experimentar los contextos de la inclusión puede influenciar positivamente la competencia de los maestros en el apoyo de la inclusión de los niños con TEA. En este sentido, también me di cuenta que era importante estudiar, si la experiencia de la inclusión por si misma, también ha influenciado a los participantes en otro contexto, como en México.

Una investigación previa llevada a cabo en Estados Unidos demostró que el rol de los maestros de apoyo es otro factor que puede influenciar los resultados de la inclusión de los niños con TEA. Como se mencionó previamente, en algunos casos en México, los maestros de apoyo son frecuentemente considerados como los responsables de manejar la inclusión de los niños con TEA. Por lo tanto, la participación de los maestros de apoyo en esta investigación fue relevante para entender su rol en el proceso de inclusión en México.

La ética de las escuelas orientadas a la comunidad podría estar basada en una cultura inclusiva. Dichas escuelas tienen un personal docente que comparte valores similares, respeta la diversidad y muestra un compromiso con todos los estudiantes que son invitados a participar en el proceso de inclusión. La literatura mostró que un ambiente estructurado ‘amigable al autismo’ y con un currículo flexible, que puede ser adaptado utilizando diferentes estilos de aprendizaje visual de acuerdo a las necesidades individuales involucra emocionalmente a cada niño en el proceso de aprendizaje. El uso de métodos educativos, como el TEACCH y el ABA, también mejoraron la participación de los niños con TEA y rompieron algunas de las barreras que los segregaban. En este estudio mexicano, pasé algún tiempo observando las culturas de las escuelas para entender específicamente que acercamientos existían hacia la diversidad, la participación y la flexibilidad en el currículo.

De manera similar, los directores que comparten los valores inclusivos con el personal docente y que mantienen un liderazgo positivo pueden contribuir a la implementación de una inclusión exitosa. Esto puede ser logrado desafiando las actitudes negativas y celebrando la diversidad en la práctica diaria. Dichos líderes también tienen buenas relaciones con los padres y la comunidad. Los roles de liderazgo de los directores fueron examinados en mi estudio para evaluar su contribución en la participación de los niños con TEA en la escuela. Los resultados de la educación inclusiva para los niños con NEE y TEA

y sus compañeros siguen siendo un tema polémico y la investigación continúa sin cesar. La controversia y la naturaleza contradictoria de los descubrimientos de las investigaciones en este campo no ayudan mucho al gobierno y a los que hacen las políticas para implementar políticas con sustento. Esto se debe a las muchas metodologías diferentes, los participantes y las variables. Sin embargo, la conclusión más importante es que la inclusión tiene un efecto positivo en los niños con TEA y la información de estas investigaciones no ha producido ningún impacto negativo significativo en sus compañeros de clases.

El proceso de inclusión varía en su implementación en el mundo entero desde cero, a través de varias formas de provisión local hasta la participación funcional a lo largo que indicaron las líneas en el Índice para la Inclusión (Booth and Ainscow, 2002). Además, está continuamente involucrado y es, por lo tanto, un reto global. Inherente a mi investigación, fue una examinación del nivel de provisión de la educación inclusiva que existe en México y múltiple estudio de casos de los niños con TEA y su escolaridad. El nivel de inclusión en México es mucho más limitada que en muchos otros países y es aun menos conocida cualquier implementación de programas de inclusión para los niños con TEA. La revisión de la literatura contiene muchas referencias de la necesidad de los recursos y la capacitación para manejar el proceso de inclusión. Debido a los limitados recursos que están disponibles en México, como se observará en los resultados de los capítulos posteriormente, sigue siendo poco claro cómo los niños con TEA pueden ser incluidos en las escuelas regulares.

Los países en desarrollo como México necesitan considerar las experiencias de otros países como Estados Unidos, Australia, el Reino Unido y Canadá, donde la educación inclusiva ha sido bien investigada, aunque no puede ser asumido que los mismos procedimientos pueden ser aplicados para cada país (no al menos debido a las limitaciones de los recursos). Cada país tiene que considerar cuidadosamente sus factores culturales y económicos que podrían influenciar potencialmente el proceso de inclusión. Como se mencionó previamente, existe un hueco en la literatura sobre inclusión en los niños con TEA en México. Así, que el objetivo de esta investigación es investigar el proceso y las prácticas en este país. La revisión de la literatura y la investigación en este capítulo han proveído una base sólida para explorar detalladamente la inclusión de casos específicos de niños con TEA en las escuelas regulares mexicanas. Mi principal objetivo fue explorar el manejo de las escuelas, las percepciones de los padres, así como las actitudes de los maestros y de los compañeros de clases hacia la inclusión y los roles de los maestros de apoyo y el uso del currículo en los procesos de inclusión. En el siguiente capítulo, se discutirá la metodología, el enfoque, los métodos utilizados, así como la recolección y el análisis de la información.

5 LA METODOLOGÍA Y EL ANÁLISIS

5.1 Introducción

En el capítulo anterior se discutieron las definiciones y la investigación sobre la inclusión de niños con NEE y TEA en las escuelas regulares. El objetivo de este capítulo es describir y justificar la metodología que fue utilizada para investigar las siguientes preguntas:

¿En qué grado y de qué manera, los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista pueden ser incluidos en las escuelas mexicanas?

¿Cuáles son los facilitadores que apoyan el éxito de la inclusión de los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas mexicanas?

¿Cuáles son las barreras que deberían ser reducidas para lograr el éxito de la inclusión de los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas mexicanas?

El capítulo está dividido en dos secciones principales. La primera sección discute la metodología y la segunda sección describe los métodos utilizados en la recolección de la información. La primera sección se enfoca en los paradigmas que forman la base la actual investigación acompañados con la lógica para utilizar métodos cualitativos (las entrevistas, la sociometría, los grupos de discusión y los análisis documentados). También describe y justifica el diseño cualitativo, los objetivos y las preguntas de la investigación propuestas por el estudio. La segunda sección describe la selección de los participantes, los métodos de recolección de la información y el análisis. Finalmente, los temas éticos y las limitaciones generales del estudio son considerados.

5.2 La metodología

5.2.1 Los principales paradigmas en la investigación educativa.

Los paradigmas epistemológicos guían el pensamiento del investigador y la acción subsecuente (Mertens, 2004). Un paradigma epistemológico refleja el enfoque que es tomado hacia la investigación de un problema en particular y considerando el resultado (Murray and Lawrence, 2000) junto con la conceptualización la cual sigue la metodología. Esto ilustra la posición del investigador, ya que los procedimientos de la investigación serán determinados dentro del paradigma elegido, (Murray and Lawrence, 2000). Los tres paradigmas típicamente referidos a una investigación educativa son el positivismo, interpretivismo, y la teoría crítica (Merriam, 2001). En lo que sigue, se describirá brevemente cada uno de estos paradigmas:

En el paradigma del positivismo, el objetivo de la investigación es descubrir la verdad utilizando el método científico y métodos cuidadosamente diseñados y métodos estadísticos, como las pruebas, los experimentos y la información de las encuestas, para encontrar respuestas a los problemas que podrían ser válidos científicamente y que pueden ser aplicados universalmente. La investigación que está basada en este paradigma utiliza métodos cuantitativos y propósitos para ser objetivos (Fossey et al., 2002). El investigador puede frecuentemente tener contacto con los participantes, sin embargo, como un 'observador independiente'. Los controles son utilizados para minimizar o neutralizar los efectos del experimentador o los sesgos y las muestras tienden a ser largas. Además, los descubrimientos se aseguran como que son generalizables entre las poblaciones (Merriam, 2001). El investigador positivista tiende a conducir:

'La investigación social que busca aplicar los principios desarrollados por las ciencias naturales. Las claves principales son la neutralidad del investigador con respecto al problema y tomar decisiones acerca de los resultados de la investigación que están fuera de las manos del investigador. El positivismo busca emular la investigación científica en la búsqueda del desarrollo de la teoría. Su acercamiento es postular hipótesis, las cuales si son probadas, pueden constituir un paquete de construcción de una teoría' (Newby, 2010: 661).

El positivismo ha sido criticado porque tiende a ver el mundo en un modo mecanicista y de acuerdo con Cohen y otros (2000), el positivismo no es apropiado cuando ese estudio concierne al comportamiento de los humanos, porque los fenómenos humanos, por ejemplo, las percepciones o los sentimientos de los estudiantes en la escuela, pueden ser naturalmente desafiantes y complejos comparados al mundo más predecible y natural. Por lo tanto, el acercamiento interpretativo puede ser más útil cuando se está estudiando y tratando de entender el fenómeno desde el punto de vista de aquellos que lo experimentan. Dicho fenómeno medido de maneras cuantitativas puede ser inadecuado, porque mucha de la amplia descripción que descansa por debajo de la categorización numérica de la visión de una persona o su experiencia no es capturada. Esto puede llevar a las pobres representaciones de la contribución potencial de los participantes a la investigación, sugiriendo que el tema debería ser investigado a través de otros significados más apropiados. Como dijo Einstein, *'No todo lo que puede ser contado, cuenta y no todo lo que cuenta puede ser contado'* (Harrison and Sullivan, 2006).

El acercamiento Interpretativo a la investigación no es estadístico y es uno de los paradigmas más comunes en los Estudios Cualitativos (Cohen et al., 2000). Los constructivistas rechazan *'la noción de que existe una realidad objetiva que puede ser*

conocida y tomar la postura de que la meta de los investigadores es entender las múltiples construcciones sociales del significado y del conocimiento' (Mertens, 2004: 14). Esto significa que los acercamientos interpretativos están interesados en entender las acciones y los significados y en el aprendizaje acerca de las causas del fenómeno.

De acuerdo con Merriam (2001), los investigadores interpretativos entienden el significado particular del proceso o la experiencia que constituye el conocimiento que es obtenido de un modelo inductivo de la investigación, por ejemplo, la hipótesis o la teoría (en lugar de una deductiva o una prueba) para entender el mundo subjetivo dentro del cual la gente opera. Como Newby sugirió *'el mundo social puede ser solamente entendido desde el punto de vista de los individuos que son parte de la acción en desarrollo que está siendo a su vez investigada'* (2010:19). Los investigadores interpretativos intentan conducir los estudios basados en el punto de vista de las personas que están involucradas en la experiencia. Las entrevistas, las observaciones y las revisiones de los documentos utilizan, comúnmente, métodos cualitativos en el paradigma interpretativo (Mertens, 2004). La investigación interpretativa se refiere algunas veces al constructivismo. De acuerdo a Merriam (2001), la educación inclusiva en la investigación interpretativa es vista como un proceso y la escuela es una experiencia vivida; por lo tanto, el conocimiento tiene que ser obtenido de un modo inductivo de investigación.

El tercer paradigma es la teoría crítica, la cual se preocupa por las desigualdades en la sociedad y sugiere que cada uno debería ser considerado de la misma manera y debería merecer los mismos derechos que cualquier otro miembro de la sociedad. El principal objetivo de este paradigma es que la investigación influya en la realidad. Desde la perspectiva de la teoría crítica *'la realidad social tiene varias capas, eventos y relaciones basadas en estructuras sociales escondidas que evolucionan en un contexto histórico'* (Fossey et al., 2002: 219). Así como, esta teoría no sólo intenta comprender el fenómeno, sino también trata de *'emancipar a los desposeídos, revestir las desigualdades y promover las libertades individuales dentro de una sociedad democrática'* al develar los mitos y las verdades escondidas para transformar a la sociedad (Cohen et al., 2000: 28). Está basada en el trabajo de Habermas (Newby, 2010). Este paradigma puede ser utilizado en estudios cualitativos y cuantitativos.

Sin embargo, este estudio prefiere la investigación de acción como paradigma subyacente (Merriam, 2001). Una de las principales críticas es que los investigadores que apoyan la perspectiva de la teoría crítica usualmente tienen una agenda política; ellos no son deliberadamente neutrales y por lo tanto su investigación pierde valor (Cohen et al., 2000).

5.2.2 La posición de la investigación actual

La inclusión es una construcción social de la realidad que es experimentada de diferente manera por cada participante (el padre, el director, los maestros, los maestros de apoyo y los compañeros de clases). Esta investigación adoptó el paradigma interpretativo porque busca *‘entender el mundo subjetivo de la experiencia humana’* (Mertens, 2004: 22) por medio de tomar en cuenta el punto de vista de los participantes en el proceso de la inclusión en los niños con TEA. En el paradigma interpretativo, la educación inclusiva en una escuela regular es una experiencia vívida (Merriam, 2001), y la información viene de una investigación de campo. El enfoque interactivo utiliza un estilo más personalmente involucrado donde *‘los hechos son productos de una construcción social y por lo tanto los valores que rodean cualquier declaración de los hechos debe ser explorado y hacerlo explícito’* (Mertens and McLaughlin, 1995: 50). Este acercamiento es más exploratorio y puede ser más pragmático, derivado menos de una teoría. Por ejemplo, puede cambiar el proceso de recolección de la información (Robson, 1993).

El principal objetivo de esta investigación fue llevar a cabo un estudio profundo acerca de la educación inclusiva para los niños con TEA en México. Sin embargo, cuando se estaba investigando este tema, y utilizando este paradigma, se encontró que las perspectivas de aquellos que están experimentando la inclusión necesitan ser ilustradas. Por lo tanto se tomó en cuenta las actuales *‘experiencias vividas’* de los participantes involucrados en la inclusión de los niños con TEA en México. Las metodologías cualitativas son requeridas para adquirir información relevante que podría revelar importantes matices en las percepciones del rango de los *‘participantes’* involucrados. Los estudios cualitativos tienden a ser utilizados en los casos donde el investigador se propone reflejar la práctica en el contexto. Este estudio utiliza un diseño cualitativo porque es muy útil para entender el fenómeno social. Como Merriam sugirió, *‘los investigadores cualitativos están interesados en entender el significado que la gente ha construido, esto es, cómo ellos construyen el sentido de su propio mundo y las experiencias que tienen en el mundo’* (2001:6). Esto se relaciona más al proceso que lleva al comportamiento y las percepciones que la gente tiene del mundo, porque los individuos son únicos, no homogéneos. Además, las interpretaciones de una situación varían de acuerdo al punto de vista de cada persona.

Al emplear modos cualitativos de investigación, se intentó *‘comprender las complejas interrelaciones entre todo lo que existe’* en el fenómeno (Stake, 1995: 36). Los casos de los estudios son comúnmente utilizados como un método de investigación en Educación, Psicología y Sociología. De acuerdo con Stake (1995), existen diferentes tipos de casos de estudios, (1) los casos de estudio intrínseco para entender el fenómeno, sin intentar

generalizar la información (2) los casos de estudio instrumentales para entender otro tema o revisar la generalización, y (3) los casos de estudio colectivos o múltiples para investigar el fenómeno general (Silvermann, 2010).

Esta investigación utilizó un **estudio exploratorio de casos múltiples** porque desarrolló 'una hipótesis pertinente y propuestas para una investigación posterior (Yin, 2009:9). Las diferentes escuelas intentan incluir a los niños con TEA en México. Esta investigación esencialmente estudió a los niños con TEA incluidos por una asociación no lucrativa, Instituto DOMUS dentro de su ambiente completo para '*desarrollar explicaciones más profundas de los complejos factores sociales que soportan los temas de inclusión*' (Farrell and Ainscow, 2002:8), porque sigue habiendo una cantidad limitada de investigación acerca de la inclusión de niños con TEA en México. Es muy importante explorar este fenómeno más detalladamente.

Un estudio de caso exploratorio múltiple es un método de investigación muy útil para establecer las causas y los efectos de un fenómeno social en un escenario natural (Yin, 2009), porque los estudios de casos se enfocan en la significación de la información que es recolectada, en lugar que en la frecuencia de un evento (Cohen et al., 2007). Los diferentes casos son examinados porque ellos pueden sacar a la luz el fenómeno. El diseño de los estudios de casos ofrece percepciones más profundas en las maneras en las cuales los niños con TEA pueden ser apoyados, los facilitadores y las barreras de la inclusión de los nueve casos de estudio.

Un solo investigador llevo a cabo este estudio cualitativo. Los investigadores son uno de los principales instrumentos en el proceso de la recolección de información y el análisis. Los estudios de casos involucran el trabajo de campo con un punto focal para entender el fenómeno; recolectar la información de varias fuentes para obtener las percepciones acerca de este fenómeno en particular (Merriam, 2001). El diseño de esta clase de estudio es muy flexible porque durante la recolección de la información, el plan original puede cambiar. Como investigadora, pasé tiempo en el campo teniendo contacto con los participantes.

Los estudios de casos exploratorios usualmente preseleccionan una muestra en una forma muy aleatoria (Merriam, 2001), porque el propósito principal es entender las características y el proceso de cada caso particular. Como se mencionó previamente, el estudio de caso '*no es una investigación de muestra*' (Stake, 1995: 4). La investigación no intenta dibujar una muestra aleatoria y de hecho, los estudios de caso pueden ser criticados por su '*unicidad y su condición artificial alrededor del caso*' (Yin, 2009:61). Además, el uso del diseño del estudio de casos múltiples exploratorios en este estudio contribuyó a lograr una experiencia más enriquecedora y comprender mejor el fenómeno que de hacerlo con un

solo caso (Merriam, 2001). Adicionalmente, de acuerdo con Yin (2009), el diseño de caso múltiple debería ser preferido sobre el diseño de un sólo caso primariamente, porque el investigador tiene la posibilidad de replicar. Segundo, el investigador puede contrastar diferentes situaciones en los estudios de caso. Tercero, entre más estudios de caso que una investigación incluya más confiables son los descubrimientos. Así que, esta investigación evalúo nueve diferentes estudios de caso para *‘ofrecer una vía para comprender las unidades complejas sociales que consisten de múltiples variables que son muy importantes para comprender el fenómeno’* (Merriam, 2001: 84). Durante mi estudio piloto, obtuve una percepción del contexto educativo en México. Fue claro que el país continúa en un proceso de inclusión y que sólo uno o dos niños con TEA son integrados en cada escuela.

Mi plan de investigación original cambió, porque sólo me fue posible trabajar con una organización en lugar de las dos organizaciones en México, como era el plan original. Como sugirió Yin (2009:70) *‘Pocos estudios de casos terminaran exactamente como se planearon. Inevitablemente, tendrá que hacer menores, si no es que mayores cambios’*. Relativo a una de las organizaciones elegidas, CLIMA, el director decidió no ser parte de la investigación porque ellos preferían estar involucrados solamente en investigaciones cuantitativas. Sin embargo, DOMUS fue capaz de proveerme con 9 casos que cumplieran con los criterios de selección de esta investigación, la inclusión de acuerdo a la edad, las características de los niños, los diferentes géneros, los antecedentes y las áreas en la ciudad de México.

Finalmente, siete escuelas aceptaron el plan de investigación, el cual involucró a nueve niños con TEA y sus respectivos nueve padres, con el objetivo de hacer un análisis profundo de los facilitadores, las barreras y el contexto ambiental que está influenciando la inclusión de los niños con TEA.

Los métodos incluyeron entrevistas abiertas y profundas, observaciones directas y documentos escritos (Patton, 2002). El análisis de la información fue inductivo, hecha mayormente por el investigador. El análisis de la información cualitativa no es sólo descriptiva, sino también reflexiva (Merriam, 2001). Esto significa que al analizar el proceso de inclusión, el propósito principal era aclarar el fenómeno.

5.3 Estudio Piloto

Durante el primer semestre de 2009, llevé a cabo un estudio piloto en las escuelas mexicanas, por un mes para investigar la educación general y la inclusiva provista a los niños con TEA y a los niños con Síndrome de Down. Me enfoqué específicamente en los efectos del Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) en permitir la

inclusión de los niños con TEA en la ciudad de México. El estudio piloto sirvió de la siguiente manera: Primero, aprendí más acerca del trabajo general de las organizaciones mexicanas, por ejemplo, DOMUS. Segundo, fue muy útil conocer a niños con TEA y niños con Síndrome de Down para ayudarme a seleccionar la muestra y definir el tema para mi Doctorado.

¿Cuáles son las mejores opciones dentro de los Sistemas de Comunicación Alternativos y Augmentativos para la inclusión de niños con Autismo y Síndrome de Down en México?

La muestra constaba de maestros, maestros de apoyo de DOMUS y los compañeros de clase de 3 niños con TEA, uno de una escuela preescolar privada, otro de una escuela primaria pública y otro de una escuela privada secundaria. Además, la muestra constaba de maestros y compañeros de clases de 3 niños con Síndrome de Down, uno de una escuela preescolar pública y dos de una escuela primaria pública.

Utilicé métodos mixtos, uno cuantitativo y dos cualitativos. El método cuantitativo que fue utilizado fue un cuestionario. Diseñé un cuestionario para maestros y maestros de apoyo de los niños con TEA y Síndrome de Down. También utilicé dos métodos cualitativos, entrevistas con los maestros y maestros de apoyo y observaciones de los niños con TEA y Síndrome de Down y sus compañeros de la escuela.

Mientras se discutían los sistemas AAC, los participantes ofrecieron algunas perspectivas de las barreras que deberían ser superadas para integrar a los niños con autismo en las escuelas regulares en México. Estos se enfocaron en las percepciones de los maestros y de los maestros de apoyo de la inclusión exitosa de los estudiantes con TEA en las escuelas regulares. Estos incluyeron los siguientes: Los recursos económicos y materiales, la carencia de capacitación de los maestros de apoyo y de los maestros, la falta de información, las adaptaciones al currículo; el rol y personalidad del maestro o de los maestros de apoyo; las capacidades de los niños; dificultades de comunicación o falta de interacción social; problemas de conducta; las actitudes de los maestros, maestros de apoyo, compañeros y padres de los compañeros hacia los niños con autismo. Estas actitudes fueron los factores más dominantes.

La mayoría de los participantes mostró actitudes positivas hacia la inclusión de los niños con TEA y con Síndrome de Down. Sin embargo, la inclusión de los niños con TEA parece ser más desafiante que la inclusión de los niños con síndrome de Down. De hecho, ellos sugirieron que la mayoría de los niños con TEA deberían recibir el apoyo de un MA, mientras que los niños con Síndrome de Down podrían ser incluidos sin este apoyo. Algunos maestros de apoyo también sugirieron que no todos los maestros en un escenario

regular son capaces de lidiar con los niños con TEA. La aceptación de los compañeros de clases con los niños con autismo depende también de la gravedad de las características de cada niño con TEA. Ellos también encontraron ventajas de la integración de los niños con autismo (menos dificultades de comportamiento) así como las ventajas para sus compañeros de clases (por ejemplo ellos aprendieron a ser más comprensivos con otros) Sin embargo, algunos maestros de apoyo establecieron que los escenarios educativos mexicanos y algunos maestros de escuelas regulares no estaban siendo bien preparados para incluir a los niños con TEA. De hecho, algunos maestros de escuelas regulares sugirieron que ellos no eran capaces de apoyar a los niños con TEA.

Sin embargo, a través del proceso de análisis de información, encontré otros facilitadores importantes y las barreras para lograr la inclusión exitosa de los niños con TEA que debería ser estudiada. Por lo tanto, decidí cambiar el tema de mi doctorado y llevar a cabo una investigación de las percepciones de los participantes de las barreras y los facilitadores de la inclusión exitosa de los niños con TEA en las escuelas regulares mexicanas. Me enfoqué en las siguientes preguntas de investigación y dos sub- preguntas:

¿En qué grado y de qué manera, los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista pueden ser incluidos en las escuelas mexicanas?

Además, existen dos preguntas más:

¿Cuáles son los facilitadores que apoyan el éxito de la inclusión de los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas mexicanas?

¿Cuáles son las barreras que deberían ser reducidas para lograr el éxito de la inclusión de los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas mexicanas?

Encontré que las entrevistas y las observaciones fueron muy útiles durante mi estudio piloto, ya que no todos los participantes completaron los cuestionarios, decidí utilizar otros tipos de métodos cualitativos, como los grupos de discusión.

5.3.1 Preparación para la recolección de la información

El siguiente protocolo guio esta investigación (Yin, 2009): a) Una visión general del caso de estudio y la información de los antecedentes incluyendo los métodos que se utilizaron, b) Los procedimientos de campo, la autorización de acceso de las escuelas, un horario claro y la provisión para los eventos impredecibles, c) Las preguntas de investigación para el estudio y d) Una guía para escribir la investigación.

5.4 La muestra de la investigación

Los participantes siguieron los siguientes criterios:

Esta investigación utilizó un muestreo por conveniencia, porque los participantes fueron apoyados por una organización mexicana para niños con TEA llamada DOMUS. Los participantes de la investigación constan de nueve niños con TEA, tres niños de cada grupo de edad (prescolar, primaria y secundaria), quienes fueron integrados en escuelas públicas o privadas. Adicionalmente, nueve maestros mexicanos y los maestros de apoyo, así como los padres de los niños (padre o madre) participaron en la investigación.

DOMUS fue seleccionada porque es una institución reconocida creada por padres de niños con autismo. La muestra fue conveniente porque la organización quería apoyar este proyecto y fue fácil obtener acceso a la muestra. Adicionalmente de la disposición de la organización para involucrarse, fue importante identificar a las escuelas que practicaban la inclusión de niños con TEA. Esto podría haber sido difícil sin la asistencia de DOMUS.

Finalmente, una muestra de nueve niños con TEA integrados a las escuelas regulares con una provisión de los 5 a los 18 años de edad fueron seleccionados. Además, después de seleccionar el sitio del estudio de caso, los siguientes fueron seleccionados para participar, como se enseña posteriormente:

Escuela **Prescolar** (Privada o Pública) : Tres niños con TEA (tres varones), tres maestros de apoyo, tres maestros y compañeros de clases (aproximadamente 20), y tres padres (madres) de niños con TEA fueron también entrevistadas.

Escuela **Primaria** (Privada o Pública): Tres niños con TEA (dos niños y una niña), tres maestros de apoyo, tres maestros y compañeros de clases (aproximadamente 20), tres padres (madres) de niños con TEA fueron también entrevistadas.

Escuela **Secundaria** (Privada o Pública): Tres niños con TEA (dos niños y una niña), tres maestros de apoyo, tres maestros y compañeros de clases (aproximadamente 20) y tres padres (madres) de los niños con TEA también fueron entrevistadas.

5.5 La visión general de la recolección de información

La siguiente tabla resume la información recolectada para cada participante:

Nombre del niño	Escuela	Observación	Entrevista papá	Entrevista con maestra	Entrevista con asesor de integración	Entrevista con Director o Coordinador	Socio	Grupo de discusión	Archivos
Daniel	Privada Preescolar	X	X	Karina	Leticia Kristina	Cecilia	X		X
Julian	Privada Preescolar-	X	X	Maria	Karen	Regina	X		X
Pedro	Privada Preescolar	X	X	Paloma	Dora, Dania	Aurora			X
Karla	Privada Preescolar	X		Georgina	NA	Nadia	X		X
Ian	Pública	X	X	Graciela	Alma	Valeria			X
Sebastian	Pública	X	X	Irma	Almu, Laura USAER	Valeria	X		X
Irvin	Privada	X	X	Beatriz Marco	Liliana	Ricardo	X	X	X
Andrea	Privada	X	X	Beatriz Marco	Carmen	Ricardo	X	X	X
Hideyi	Privada	X	X	Judith	Alex	Adrian	X	X	X

Tabla 5.1 Recolección de información para cada participante

5.6 Métodos para la recolección de información y el trabajo de campo:

Este estudio adoptó un enfoque de métodos múltiples para recolectar la información. La recolección de información para cada niño siguió el mismo procedimiento, aunque no necesariamente en el mismo orden. La evidencia de diferentes fuentes (Yin, 2009:98) puede proveer perspectivas adicionales que ninguna fuente por sí misma podría dar (Patton, 2002). Con respecto a esto, las observaciones, las entrevistas, los grupos de discusión, las mediciones sociométricas y los informes oficiales de los estudiantes de DOMUS fueron utilizados para recolectar la información.

5.6.1 Observaciones

La observación es una herramienta útil para el investigador para reunir la información en diferentes situaciones en un momento específico de tiempo, en lugar de en otro momento o de un método de segunda mano (Patton, 2002). Las observaciones pueden ser hechas durante el trabajo de campo, incluyendo las ocasiones cuando los otros métodos se están llevando a cabo, por ejemplo, durante las entrevistas.

Las observaciones pueden ser divididas en estructuradas, semi-estructuradas y no estructuradas. Las observaciones estructuradas están basadas en una agenda previamente planeada con ciertas categorías indicando qué se está tratando de observar. En las observaciones semi-estructuradas, el investigador tiene una idea de lo que él/ella está buscando, pero al mismo tiempo estará abierto a ver que más está sucediendo en el campo. Las observaciones no estructuradas no son planeadas.

El rol del investigador, el cual puede ser prolongado en una forma continua, siendo un participante completo a uno no participante puede también definir las observaciones. El investigador que es un participante de manera completa, esta participando con la muestra directamente, utilizando otros tipos de métodos de investigación para recolectar la información, como las entrevistas o el análisis documental (Patton, 2002). El investigador como un participante pasivo esta presente, pero raramente interactúa con los participantes directamente. Al otro final del continuo, el investigador actúa como un no participante o un espectador que sólo observa y no está involucrado en la participación directa.

La primera ventaja de la observación directa es que el investigador puede observar la interacción entre los participantes dentro del marco de la investigación, el campo físico y el marco humano y estudiar no sólo el lenguaje verbal, sino también las señales del lenguaje corporal para entender a los participantes, el ambiente y las interacciones entre ellos (Cohen et al., 2007). En segundo lugar, ayuda al investigador a tener la mente más abierta acerca de lo que el/ella puede descubrir durante el trabajo de campo en lugar de depender

de documentos previos o reportes verbales. En tercer lugar, como un no participante, el investigador que no está completamente inmerso en la rutina, puede ver el escenario desde un diferente punto de vista comparado a las personas que están completamente involucradas y podrían olvidar cosas cuando están siendo entrevistadas (Patton, 2002). En cuarto lugar, las observaciones directas pueden ser muy útiles para extraer información de los datos que son más fiables comparados con la información obtenida en una entrevista. Adicionalmente, puede ser verificada alguna información que el entrevistado no quiere contestar en una entrevista. Esto provee una oportunidad de contrastar información que los encuestados eligen revelar o no revelar en contra de la realidad (Bell, 1993). Finalmente, conocer a todas las personas en un ambiente indica el nivel de reflexión e introspección del investigador durante el análisis de la información (Patton, 2002).

En esta investigación se utilizaron observaciones semi-estructuradas con el investigador como participante pasivo porque el principal objetivo de estas observaciones fue entender las interacciones entre los niños con TEA, sus compañeros, maestros de apoyo y maestros en el ambiente del salón de clase sin intervenir en las clases. Así que, las observaciones fueron llevadas a cabo en escenarios de apariencia natural, el salón de clases, las escuelas y la organización DOMUS. En algunos casos, las observaciones fueron hechas en los hogares de los participantes. Las observaciones semi-estructuradas fueron planeadas anticipadamente.

Aunque las observaciones deberían ser registradas sistemáticamente, el uso de una cinta de video u otra clase de grabación puede intimidar a las personas (Merriam, 2001); por lo tanto, se decidió que las observaciones no iban a ser grabadas en una cinta de video. A lo largo de este proceso, se tomaron notas para registrar las observaciones. El investigador se sentó en el salón de clases dentro de la vista inmediata de los niños pero levemente separado del grupo para no distraer a los niños. Diferentes maestros explicaron la presencia del investigador y el propósito de la investigación.

El procedimiento de la observación utilizado en este estudio puede ser solicitado al investigador.

5.6.2 Las entrevistas:

Los estudios cualitativos utilizan mayormente las entrevistas como un método de investigación para recolectar la información. Las entrevistas son muy útiles para obtener conocimientos de las experiencias, puntos de vista o las percepciones de los entrevistados (Kvale, 2009). Estos son encuentros sociales interpersonales entre el entrevistador y el entrevistado, cada entrevista que es diferente (Cohen et al., 2007).

Existe una infinidad de clasificaciones para las entrevistas. Sin embargo, el tipo más comúnmente utilizado de entrevista es aquella de cara a cara. Las entrevistas pueden ser clasificadas, ya sea que sean llevadas a cabo cara a cara o de otras maneras, por ejemplo, por teléfono. Las entrevistas pueden ser clasificadas de acuerdo a su propósito, su grado de estructura, la extensión de lo que exploran o las pruebas de las hipótesis, ya sea que se entreviste a una persona o un grupo, por ejemplo, por medio de un grupo de discusión, (Kvale, 2009) o ya sea que se trate de una entrevista más profunda, donde el entrevistador pregunta al encuestado acerca de hechos y percepciones (Yin, 2009).

De acuerdo con Merriam (2001), los grados de la estructura o la formalidad en una entrevista puede oscilar a lo largo de una forma continua desde una estructurada a una semi estructurada y una no estructurada. Las entrevistas estructuradas tienen preguntas predeterminadas en la forma de un cuestionario. Las entrevistas no estructuradas tienen preguntas abiertas-cerradas y son flexibles, como una conversación. Las entrevistas semi-estructuradas constan de una combinación de preguntas predeterminadas y otras más flexibles.

Una de las principales ventajas de utilizar una entrevista es su adaptabilidad. Puedes escuchar la respuesta mientras evalúas no solo la respuesta, sino también los sentimientos y las emociones del encuestado. Otra ventaja es que el entrevistado puede preguntar al encuestado que le aclare sus respuestas al preguntarle preguntas subsecuentes (Newby, 2010). Una entrevista de alta calidad puede extraer mucha información relevante, lo que otros métodos de investigación como encuestas o cuestionarios no pueden hacer. Sin embargo, la principal desventaja de la entrevista es que pueden consumir tiempo y análisis. Para los propósitos de esta investigación, hubo tiempo disponible para que el investigador llevá a cabo entrevistas cara a cara.

Otra desventaja es que la subjetividad del entrevistador puede afectar la interpretación de la información. Cada entrevista es diferente, porque los participantes son diferentes y tienen un efecto en la entrevista; por lo tanto, esto involucra a la subjetividad. En esta investigación, sólo un entrevistador llevó a cabo entrevistas profundas con diferentes entrevistados. Cada dinámica de las entrevista fue diferente, pero al mismo tiempo, la interacción entre el entrevistador y los entrevistados durante las entrevistas produjo información más sustancial que lo que hicieron las observaciones (Bell, 1993).

Las entrevistas semi-estructuradas cara a cara fueron la fuente primaria de reunión de información utilizada para construir las perspectivas de los participantes en relación de las preguntas de la investigación presente. Las entrevistas con los directores, los maestros, los maestros de apoyo y los padres de cada niño con autismo fueron audio grabadas para

explorar sus percepciones de la inclusión, el apoyo que recibieron los niños con TEA y los facilitadores y las barreras de su inclusión.

Antes de llevar a cabo las entrevistas, se definió el objetivo de la investigación y la información específica que fue requerida de los entrevistados. Algunas preguntas fueron estructuradas dentro de la entrevista y guiadas por las preguntas de la investigación; sin embargo, fui también flexible e invité a los entrevistados a hablar libremente para poder escuchar los comentarios de los entrevistados.

No fue posible llevar a cabo entrevistas con niños con TEA, como había sido planeado, porque todos los nueve niños participantes con TEA experimentaban severas dificultades del lenguaje.

5.6.3 Los grupos de discusión

Los grupos de discusión fueron otro tipo de entrevista y una herramienta, la cual fue muy útil en esta investigación para triangularla con otros métodos. Debido a que los participantes del grupo de discusión estaban discutiendo un tema en particular, la discusión produjo percepciones revelando información más espontánea y emocional que lo que hicieron otras clases de entrevistas (Kvale, 2009). Además, puede ser más fácil y consume menos tiempo al investigador el llevar a cabo un grupo de discusión, que intentar una entrevista con cada encuestado, ya que el investigador que actúa como moderador de la discusión puede observar la interacción entre los diversos participantes. Los grupos de discusión pueden producir importante información en un corto período de tiempo.

Sin embargo, utilizar los grupos de discusión tiene algunas desventajas. Por ejemplo, uno o dos de los participantes puede dominar la discusión, y se necesita que el facilitador lo maneje sensiblemente y necesita estar consciente del lenguaje corporal desarrollado por aquellos participantes que pudieran decir algo, pero que aparentan no tener la confianza para hacerlo (Robson, 1993). Adicionalmente, es posible que algunos participantes inventen una opinión cuando ellos no saben que decir. Finalmente, otra desventaja de los grupos de discusión es que el entrevistador puede ser capaz de obtener más información al entrevistar a cada participante individualmente. En el estudio, los grupos de discusión fueron llevados a cabo con algunos compañeros de clases de tres escuelas secundarias. Los grupos de discusión fueron llevados a cabo sólo con niños de edad escolar secundaria, porque los niños de edad preescolar y primaria eran demasiado jóvenes. Se decidió llevar a cabo grupos de discusión para encontrar factores que afectan el fenómeno detrás de la investigación. La información vino de una discusión entre los estudiantes acerca de su propia experiencia de

tener un niño con TEA incluido en sus salón de clases. El tema de la discusión fue previamente planeado.

En el estudio actual, las discusiones de los grupos fueron sostenidas con algunos compañeros de clases de tres escuelas secundarias. Se decidió utilizar grupos de discusión en esta investigación porque es un método muy útil para encontrar factores que afectan ciertos fenómenos, como las percepciones de los compañeros de clases sin discapacidad. La información vino de una discusión entre algunos estudiantes acerca de su propia experiencia de tener un niño con TEA incluido en su salón de clases. El tema de la discusión fue previamente ideado y los compañeros de clases fueron informados previamente a la discusión. Los grupos de discusión produjeron información muy enriquecedora de la interacción entre los participantes en el grupo de discusión, ya que la interacción en la en la discusión entre los participantes exhibió una sinergia que una persona sola no podría nunca aportar en una entrevista de una persona (Cohen et al., 2007). *Sus 'respuestas proveyeron inspiración a los otros de que eran capaces de añadir sus historias, como un resultado de escuchar las ideas de otras personas. Ellos podrían no haber sido capaces de hacer eso en un ambiente de una entrevista, por ejemplo. En general, el grupo de discusión llevó a una clarificación'* (Chambers et al., 2012: 133).

Los grupos de discusión de la investigación fueron llevados de acuerdo a las pautas de Krueger y Casey (2009):

Los participantes fueron seleccionados porque ellos compartían una característica común en relación al tema del grupo de discusión. En la investigación, la muestra para el grupo de discusión fue conveniente, los participantes eran compañeros de clases de los niños con TEA incluidos en las escuelas seleccionadas. Hubo tres grupos de discusiones de niños y niñas, en edad de escuela secundaria de dos escuelas diferentes. Los compañeros de clases que fueron invitados a participar fueron seleccionados de acuerdo a la recomendación del maestro de los estudiantes que más y menos interactúan con los niños con TEA.

El número de participantes en cada grupo de discusión iba de cinco a seis entrevistados. Este número fue elegido porque una muestra más pequeña no daría las diversas percepciones, mientras que las muestras más largas podrían limitar la oportunidad para todos los estudiantes de participar y compartir sus percepciones. La discusión fue mediada por el mismo moderador (Krueger and Casey, 2009). También empecé el siguiente cuestionario invitando a diferentes participantes para obtener la opinión de la mayoría de los estudiantes.

El principal objetivo fue recolectar la información de las percepciones, los sentimientos y las emociones acerca del tema específico de la discusión. El grupo de discusión proveyó un ambiente más natural comparado a las entrevistas porque los participantes fueron influenciados por los demás y los demás fueron influenciados por ellos durante la discusión.

Durante la discusión, expliqué a los estudiantes el propósito de los grupos de discusión y les aclaré que no había respuestas correctas o incorrectas. También hice énfasis en que los participantes se sintieran cómodos para expresarse libremente incluso si no estaban de acuerdo con los otros. Fui cuidadosa en que los estudiantes contestaran las preguntas sin hablar de los puntos irrelevantes durante los grupos de discusión. Aunque una lista de temas fue planeada con anterioridad, como moderadora, utilicé preguntas abiertas-cerradas de una manera natural.

5.6.4 Las mediciones sociométricas

La sociometría puede medir las preferencias sociales y *'aclarar los sentimientos de atracción, indiferencia y rechazo'* dentro del salón de clases (Hopkins, 1993: 119). Este método ofreció información útil, ya que los compañeros de clases consideraban a la mayoría de los niños con TEA como popular entre ellos y lo incluían en las actividades diarias. Esto permitió al investigador evaluar si el niño es aceptado o rechazado por sus compañeros. La aceptación refleja *'poderosos vínculos positivos que un niño tiene con otros miembros de sus compañeros de grupo, mientras que el rechazo refleja los fuertes vínculos negativos que el niño tiene con otros miembros de sus compañeros de grupo'* (Bukowski et al., 2000:12). Algunos niños pueden experimentar la indiferencia de sus compañeros de clases.

Como parte de la medición sociométrica de la investigación, a cada a cada niño en la clase se le dio dos pedazos de papel. En una hoja de papel, el niño escribió de quién quería, algunas veces quería, o no quería trabajar en un proyecto y en otro pedazo de papel con quien les gustaba jugar o interactuar en el recreo,.

El procedimiento en preescolar fue diferente, porque los niños eran demasiado pequeños. El investigador platicó con todos los niños de preescolar y les preguntó las mismas preguntas individualmente cara a cara. En el caso de la escuela Montessori, el uso de las medidas sociométricas no fue permitido.

Los grupos de discusión y las mediciones sociométricas fueron utilizados porque ofrecen maneras creativas, en las cuales los niños pueden explicar sus experiencias con la inclusión de niños con TEA.

5.6.5 Los registros de DOMUS acerca de los niños con TEA

Los registros escritos de DOMUS fueron revisados con el consentimiento de los padres y de las escuelas. Los registros fueron muy útiles para verificar, corroborar o argumentar la información obtenida (Yin, 2009).

Estos registros contenían información personal que no fue revelada aquí. Esto incluía el nombre de la familia, la dirección y la información acerca de cualquier enfermedad. La escuela estaba utilizando el mismo sistema con todos los niños de DOMUS. Los registros incluían el perfil de las capacidades de los niños con TEA involucrando las reglas de vida, la comunicación y el lenguaje, y la educación diaria, así como los planes que involucraban objetivos académicos bimensuales, la comunicación y el lenguaje y la educación diaria. También contenía el plan para cada escuela (prescolar, escuela primaria y escuela secundaria) para integrar al niño, por ejemplo, en un plan para incrementar la consciencia del TEA y la inclusión en la escuela para los compañeros y los maestros. DOMUS hizo un folleto o una presentación con la información acerca del niño. En este sentido, los compañeros de clases eran capaces de aprender más acerca del niño antes de que el/ella ingresara a la escuela. Los compañeros de clases obtuvieron una breve idea de cómo el niño era y como se podría comportar.

5.7 Analizando la información

El análisis de la información en los estudios cualitativos puede ser ecléctica y puede variar en cada estudio. Usualmente, la cantidad de información que es recolectada en cada estudio de caso es enorme. Los investigadores cualitativos están interesados en encontrar las relaciones entre las preguntas y la información recolectada. Los métodos de análisis se enfocaron en la interpretación de la experiencia, las percepciones o las visiones de los participantes en la investigación. *‘El análisis de la información cualitativa requiere ser codificado y la investigación de las relaciones y los patrones hasta que un cuadro holístico pueda surgir’* (Johnson and Christensen, 2004: 85).

Los diferentes enfoques, como el análisis de la conversación, la teoría fundamentada, el análisis del discurso, los análisis narrativos y los análisis temáticos, pueden ser utilizados para analizar la información cualitativa (Braun and Clarke, 2006). Stake (1995:39) aclaró que *‘las características más distintivas de la investigación cualitativa hace énfasis en la interpretación’*. La interpretación es comúnmente utilizada como método de análisis.

El análisis de la conversación se refiere a los métodos que las persona utilizan para producir una interacción de plática ordenada (Silvermann, 2010). El análisis del discurso es el

estudio de *'la manera en que las diferentes versiones del mundo, la sociedad, los eventos y los mundos psicológicos internos se producen en el discurso'* (Potter, 2004: 202). El análisis de la conversación y el análisis de divulgación son utilizados para analizar transcripciones. No utilicé el análisis de divulgación porque no estaba interesada en estudiar la estructura lingüística de las palabras que los participantes expresaron. Yo tampoco utilicé ningún video durante la recolección de información.

La teoría fundamentada *'es una teoría que involucra tres marcos: un intento inicial de desarrollar estas categorías que aclaran la información, un intento de saturar estas categorías con muchos casos apropiados para demostrar su relevancia, y el intento de desarrollar esas categoría en trabajos de campo más generalmente analíticos con una relevancia fuera del marco'* (Silvermann, 2010: 435). No utilicé la teoría fundamentada porque mi principal objetivo fue clarificar los facilitadores y las barreras, más que crear una teoría.

El análisis narrativo involucra la descripción cronológica de los eventos recolectados en formas de historias que necesitan ser investigados (Riessman, 1993). Mi interés fue explorar el apoyo que los niños con TEA recibieron, así como los facilitadores y las barreras de su inclusión; por lo tanto no basé mi investigación en las historias de los niños.

Los bocetos de los resultados del estudio piloto, la revisión de la literatura y el trabajo de campo, la información más importante de las transcripciones de las entrevistas, las observaciones y los grupos de discusión fueron analizados a través del Análisis Temático. El Análisis Temático fue elegido porque es un método flexible y apropiado para *'identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de la información. Organiza mínimamente y describe los detalles de tu (enriquecida) información establecida'* (Braun and Clarke, 2006: 79). Esto significa que el análisis temático considera toda la información cuidadosamente codificada cualitativamente dentro de una lista de temas que son relacionados (Boyatzis, 1998).

Otra ventaja del análisis temático es que puede ser utilizado dentro de diferentes borradores teóricos. Además, dos de los métodos que utilicé fueron entrevistas semi-estructuradas y los grupos de discusión. Ambos métodos fueron útiles para resumir las características de muchos temas diferentes que surgieron de una gran cantidad de información, como la recolección de información de los participantes de los 9 casos de estudios en esta investigación. El análisis temático ayudó a encontrar las diferencias y las similitudes o un patrón entre toda la información. Esto generó percepciones anticipadas (Braun and Clarke, 2006:26).

Por consiguiente, el diseño fue empleado para permitir el análisis para cada estudio de caso y un análisis subsecuente de los diferentes estudios de caso. Este proceso fue logrado en dos fases que se describen posteriormente.

5.7.1 Fase 1

La información de las entrevistas de los diferentes participantes fue analizado en una base de caso por caso (Stake, 2006). La información sociométrica y la revisión de los registros fue analizada de otras formas. Como se mencionó previamente, el análisis temático fue utilizado para analizar las entrevistas, las observaciones y los grupos de discusión en esta investigación porque *'el análisis temático puede ser un método esencialista o realista, que reporte experiencias, los significados y la realidad de los participantes, o puede ser un método construccionista, que examina las maneras en las cuales los eventos, las realidades, los significados y las experiencias y así son los efectos del rango de los discursos que operan dentro de la sociedad'* (Braun and Clarke, 2006).

Por lo tanto, este método es eminentemente adecuado para esta investigación, porque esta investigación se proponía describir las experiencias de los participantes que conciernen a la inclusión de los niños con TEA, mientras al mismo tiempo se examinaran las barreras y los factores que apoyan o dificultan la inclusión de nueve niños con TEA con diferentes capacidades y diferentes edades (Braun and Clarke, 2006):

(1)Familiarizarse con la información: Las entrevistas completas y los grupos de discusión fueron transcritos al español, el lenguaje original, y solamente las citas fueron transcritas al inglés. El investigador transcribió todas las entrevistas y desde ese momento, el investigador empezó a analizar la información. El investigador escuchó y leyó todas las grabaciones y las notas, al menos dos veces durante el proceso de transcripción, tomando notas adicionales, si era necesario.

(2) La generación de códigos iniciales: El manejo de la información y parte del análisis de las diferentes fuentes para cada caso de estudio fueron realizados utilizando un paquete de software NVivo8 QSR International, Southport, UK, un programa computarizado de análisis cualitativo (Silvermann, 2004) para la clasificación y orden la información del audio así como los archivos de texto. De ahí que los códigos reflejaron los temas que surgieron de las entrevistas, los grupos de discusión y las observaciones. Utilicé el manejo del enfoque de la información (Boyatzis, 1998) basada en un estudio piloto previo.

(3) Búsqueda de los temas: Dos tipos de enfoques pueden ser utilizados para identificar los temas y organizarlos en categorías. Uno es el enfoque teórico, que organiza los temas basados en una teoría. La otra clasificación es inductiva y organiza los temas en el contexto de otros temas. Utilicé un enfoque inductivo, por consiguiente identifiqué extractos codificados dentro de la información. Ordené los códigos en temas potenciales y recolecté toda la información o las citas que eran importantes para un tema potencial. Utilicé un mapa mental para organizar los temas.

(4) Revisión de los temas: Esta fase constó de dos pasos. Primero verifiqué si cada tema tenía suficiente información para correlacionarlo con cada extracto codificado, o dividí el tema en dos, si era necesario, para encontrar un lugar real y apropiado para cada código. En el segundo paso, cree un mapa temático de análisis de la información completa para verificar que cada tema estaba relacionado con los extractos que habían sido codificados.

(5) Definiendo y nombrando los temas: Ya que tuve el mapa temático, necesité perfeccionar cada tema y entender qué significaban estos temas antes de encontrar el nombre correcto para cada tema.

(6) La producción del reporte: Finalmente, analicé extractos preseleccionados al analizar previamente las preguntas de la investigación y comparándolos con la revisión de la literatura para escribir un reporte del análisis completo.

La información en cada uno de los tres casos de estudio obtenidos de las entrevistas y de los grupos de discusión fue analizada utilizando N-Vivo para las tres escuelas, preescolar, primaria y secundaria, separadamente. Siguiendo esto, cada sección fue dividida en dos temas principales, facilitadores y barreras. Dentro de estos, ochenta códigos (equivalentes a los nodulos en N-vivo) fueron creados de la información transcrita. (Un ejemplo de un código es un comentario que reflejaba actitudes positivas de los compañeros de clases o la falta de capacitación para los maestros). De estos ochenta códigos, surgieron siete temas comunes, que proveyeron evidencia acerca de los facilitadores y las barreras de la inclusión efectiva.

Análisis Sociométrico y los archivos de los compañeros

La información sociométrica (Hopkins, 1993) proveyó información acerca de la frecuencia en la cual los compañeros de clases eligieron al niño con autismo para participar en las clases o en el recreo. El número de veces que el niño con autismo fue elegido en cada clase fue generado al dividir las respuestas de 'sí' de las respuestas de 'no' de los

compañeros de clases. Esto dio una idea de qué tan popular era el niño con TEA entre sus compañeros de clases.

Los registros de DOMUS de los niños con TEA fueron revisados para apoyar la información obtenida de otros métodos de investigación (observaciones, entrevistas, grupos de discusión y sociometría).

5.7.2 Fase 2 Análisis de casos cruzados

En esta fase, los casos individuales fueron analizados más utilizando los análisis de casos cruzados para encontrar relaciones comunes o diferencias entre los diferentes casos de estudio al *'agregar descubrimientos a través de una serie de estudios individuales'* (Yin, 2009: 156). Los análisis comparativos fueron llevados a cabo a través estudio de 9 casos diferentes. Aunque, cada caso era único, el propósito de este caso cruzado de análisis fue comparar los resultados de los casos de estudio de escenarios de preescolar, de escuela primaria y escuela secundaria y encontrar una explicación posible para la inclusión exitosa de los nueve casos. Esto llevó a un boceto de los temas acerca de los facilitadores y las barreras de inclusión, a través de los casos (Merriam, 2001).

5.8 Triangulación en la metodología

Mi meta era explorar los facilitadores y las barreras de la inclusión exitosa, sin generalizar este fenómeno (validez externa). Por lo tanto, mantuve la confiabilidad en la investigación al utilizar la triangulación del estudio de casos en lugar de enfocarme únicamente en la veracidad de la investigación (Merriam, 2001). La confiabilidad fue también establecida por la credibilidad de las descripciones y de los descubrimientos de los múltiples casos de estudio como un todo (Stake, 2006).

En los estudios cualitativos, el concepto de objetividad o validez interna es recolocada por la credibilidad, la validez externa es recolocada por la transferibilidad, la veracidad es recolocada por la confiabilidad y la objetividad, finalmente es remplazada por la confirmabilidad (Lincoln and Guba, 2000). En consecuencia, me aseguré que estos criterios se lograran utilizando los procedimientos que explico aquí.

La validez interna o credibilidad fue lograda manteniendo una buena práctica siguiendo el mismo procedimiento para cada caso de estudio durante el proceso de entrevistas y de observación. Esto se involucró, por ejemplo, utilizando el mismo formulario para todas las entrevistas. Además, utilizando casos de estudio múltiples se podría demostrar la validez externa (transferibilidad) porque *'al observar un rango de casos similares y contrastantes...podemos fortalecer la precisión, la validez y la estabilidad de los*

descubrimientos (Miles and Huberman, 1994: 29). Los casos de estudio pueden proveer información enriquecedora y ofrecer un conocimiento general de la situación.

De acuerdo con Stake, la confiabilidad o la dependibilidad significa que si cualquiera de los procedimientos durante la recolección de la información se repiten, se podrían producir resultados similares (Stake, 2006). Por consiguiente la dependibilidad en el estudio se puede lograr utilizando un protocolo de un caso de estudio, en una triangulación metodológica particular. Además, es importante considerar la triangulación utilizando métodos múltiples en la investigación lo cual puede apoyar la confiabilidad a través de mejorar la validez externa (Merriam, 2001). En esta investigación se utilizaron 5 métodos diferentes de investigación, incluyendo entrevistas, observaciones, grupos de discusión, información sociométrica y la revisión de los registros de DOMUS. Esto me permitió considerar las percepciones de los diferentes participantes. Este estudio consideró la visión de los padres de los niños con TEA y los directores, el personal docente, los maestros, los maestros de apoyo y los compañeros de cada alumno con TEA que formaron el punto focal de esta investigación. Fue también muy útil porque me permitió checar de forma cruzada la información utilizando diferentes métodos de investigación.

Otros protocolos para la triangulación de información involucran utilizar a diferentes investigadores u observadores en el estudio. *‘Por ejemplo, las entrevistas cualitativas pueden dar un enfoque objetivo en un sentido aritmético de intersubjetividad’ Esto podría tomar la forma de una validación comunicativa entre los investigadores* (Kvale, 1996:65). Asegurar la confirmabilidad y la dependibilidad requiere la información observacional o la recolección de las entrevistas de múltiples observadores o entrevistadores, así como los diferentes investigadores que pueden checar de manera cruzada los descubrimientos de las observaciones. Sin embargo, esta investigación fue llevada a cabo por un solo investigador que mantuvo la consistencia en conducir y analizar las entrevistas. Las observaciones y las entrevistas fueron también llevadas a cabo cuidadosamente en diferentes escenarios dentro de la escuela, en diferentes horas del día y de dos a cinco días de la semana en cada escuela.

La revisión de los miembros se refiere a la presentación de los bocetos de las transcripciones de las entrevistas a los entrevistados para confirmar y aclarar cualquier malentendido (Stake, 1995). Aunque este método es algunas veces utilizado, no fue posible hacerlo con los participantes en esta muestra debido a la cantidad de las transcripciones y la falta de tiempo de los participantes. Sin embargo, como Stake (2006) sugirió, escuché las entrevistas grabadas, revisé las notas de las observaciones varias veces y revisé las notas

contrastándolas con el audio original para disminuir las malinterpretaciones durante la transcripción y el análisis para mantener la dependibilidad.

5.9 Limitaciones

A pesar de mis esfuerzos en diseñar y conducir un proyecto ejemplar, un número de limitaciones pueden ser notadas en el diseño, en la recolección de los datos y en el proceso de análisis.

La primera limitación concierne a la generalización de los descubrimientos del estudio. Mi principal objetivo era comparar a dos organizaciones diferentes, CLIMA y DOMUS, los cuales trabajan con niños con TEA. El plan inicial cambió porque CLIMA se reusó a participar. Por consiguiente, esto restringió mi muestra y el estudio dependió solamente en obtener información de los niños cuya inclusión fue apoyada por DOMUS. Estos niños viven más comúnmente en áreas socioeconómicas con mayores ventajas comparadas a la mayoría de los niños con TEA en México. Esto se debe a que los niños con TEA que estuvieron en el foco de cada estudio de caso provienen de familias que pueden pagar un sueldo a la organización mientras que la mayoría de las familias con niños con TEA en México no pueden pagar. La investigación en la inclusión de otros niños de familias marginadas podría proveer resultados diferentes. Sin embargo, el objetivo principal de este estudio es presentar casos exitosos de la inclusión en México y las barreras que tuvieron que superar. Por consiguiente, es muy útil tener algunos ejemplos exitosos.

La segunda limitación posible podría estar relacionada con mi situación como una investigadora joven. Sin embargo, los participantes estaban conscientes acerca de mi identidad como investigadora. Ellos sabían que yo era una investigadora externa que estaba llevando a cabo un estudio de doctorado independiente con propósitos educativos para ayudar a los niños y no por un propósito económico. La confianza y el entendimiento que experimenté reflejaron el hecho de que los participantes se sintieran suficientemente cómodos para compartir sus experiencias de inclusión conmigo y me dejaran observarlos, incluso cuando no estaba directamente involucrada en el apoyo de niños con TEA y no tenía autoridad en la escuela o en México.

La tercera limitación durante la recolección de información es que las dos escuelas (una escuela primaria privada y la escuela preescolar Montessori) dieron acceso a la escuela por sólo un día. Por lo tanto, estas escuelas proveyeron menos información comparada con otras escuelas. En la escuela privada primaria, no fue posible entrevistar a la directora. En la escuela preescolar Montessori, no fue posible llevar a cabo la sociometría. Sin embargo,

traté de ajustar el tiempo para asegurarme que utilicé la mayoría de métodos de investigación en cada caso.

La cuarta limitación concierne al rango de dificultades experimentadas por los niños en mi muestra. Sin ser sorprendente, cada niño es único y tiene su propio perfil. Por lo tanto, los niveles de discapacidad de los niños con TEA que eran el foco del estudio de caso variaron en términos de gravedad. Además, incluso dentro de la muestra de 9 niños, las fortalezas y las dificultades de cada niño fueron diferentes y no representan necesariamente a todos los niños con TEA. Sin embargo, tener niños con diferentes habilidades es una ventaja, porque todas esas diferencias son útiles en la aclaración de las maneras en las cuales los niños con TEA de diferentes capacidades superaron casi las mismas barreras y han sido exitosamente incluidos en las escuelas regulares. De hecho, esto puede proveer a una fundación para la investigación con una muestra más grande.

La quinta limitación es que la investigación y el análisis de la información fueron hechas en español, mientras que el propósito de esta disertación; todas las notas fueron traducidas del inglés al español o viceversa. El proceso de traducción puede variar los resultados porque el significado real puede cambiar de mi propia interpretación de la información (Sheeny et al., 2005). Sin embargo, *‘tener dos diferentes visiones del mundo es profundamente enriquecedor’* (Lerner, 2003: 138) porque yo soy una persona nativa del idioma español y puedo ver mi propia cultura desde una visión más amplia.

5.10 Procedimientos Éticos

La Guía de los Procedimientos Éticos en Investigación de la BERA (Bridges et al., 2007) y el Código de la Buena Conducta de Investigación de la Universidad de Manchester fueron realizados. Una aprobación ética fue enviada al Comité Ético de la Universidad de Manchester para buscar la aprobación para llevar a cabo el estudio antes de su comienzo. Esta investigación consideró que los niños con TEA pueden ser más vulnerables comparados con otros grupos de estudiantes, primero porque son niños y en segundo lugar porque ellos tienen un desorden del desarrollo. Los siguientes temas fueron considerados:

a) Confidencialidad: cualquiera de los nombres de los participantes (niños y adultos) incluidos en los extractos posteriores son pseudónimos creados para asegurar la protección de la anonimidad de los participantes. La confidencialidad de los participantes fue también de máxima importancia. Hice énfasis en que toda la información permaneciera confidencial y que el investigador no pudiera revelar a nadie más acerca de la información obtenida de cualquiera de los participantes. Solamente los resultados generales podrían ser revelados a la comunidad investigadora, pero ninguna información acerca de un caso en particular.

La hoja de información de los participantes y el consentimiento informado: A todos los participantes se les dio información acerca de la investigación y se les solicitó firmar una carta de consentimiento. Una copia de todos los formatos aprobados por el Comité Ético de la Universidad de Manchester es provista en el apéndice.

La organización: El investigador contactó a la organización para planear el proceso de investigación, pidiéndoles que le dieran acceso a todos los participantes. La organización DOMUS acercó a los padres y a la escuela para obtener el consentimiento del niño y del personal docente para tomar parte en el estudio y para que el investigador pudiera ser capaz de discutir el estudio. El investigador presentó una carta de DOMUS. En algunas escuelas en México, es una práctica común obtener la autorización de los padres para hacer actividades durante los primeros días del año escolar (in-loco-parentis). Los padres de los niños con TEA y los niños con TEA: Los padres de los niños con TEA recibieron la hoja de información y el investigador les solicitó su permiso para incluirlos en el estudio (entrevistas, observaciones y actividades sociométricas) y para que ellos participaran en las entrevistas. Los padres que aceptaron participar completaron una forma de consentimiento y la firmaron.

Los compañeros de clases: El investigador explicó la actividad de los compañeros de clases con TEA y les pidió su consentimiento para ser observados y tomar parte en las actividades sociométricas, incluyendo un grupo de discusión para niños de la escuela secundaria. La escuela solicitó el permiso de los padres.

Todos los participantes recibieron una carta de información notificándoles acerca del propósito de esta investigación. El investigador les dio una hoja de información al director, a los maestros de apoyo y a los padres del niño con TEA para confirmar la información que habían discutido.

Adicionalmente, todos los participantes fueron informados de que toda la recolección de la información permanecería confidencial (las grabaciones de audio y las notas serían protegidas). Todos los nombres fueron cambiados utilizando pseudónimos. Adicionalmente, el investigador no podría decir o reportar nada dicho por cualquiera de los participantes a nadie más. Ellos sabían que el investigador sería el único en analizar la información.

b) La Amistad revelada dentro de la información sociométrica. Adicionalmente, se considero en los sociogramas, estrategias para evitar que los niños se sintieran rechazados por otros compañeros si no eran seleccionados por sus compañeros de clases. Por lo tanto, se les pidió a los compañeros escribir dos nombres de niños con los que les gustaría

trabajar. A ellos no se les permitió ver los papeles de los otros niños. Los maestros recolectaron los papeles inmediatamente y se les pidió no hablar sobre sus preferencias.

c) El investigador como un no participante: El investigador fue un observador no participante de una parte del estudio. El director se aseguró de que yo estuviera consciente acerca de que se debería hacer si cualquier cosa sucedía al interior del salón de clases. Como un investigador no participante, no intervine. Estuve de acuerdo con que sólo podría intervenir si alguno de los niños estaban en una situación riesgosa.

5.11 Conclusiones

En este capítulo se hizo un resumen del contexto metodológico considerado durante el diseño de esta investigación, la recolección de la información y el análisis. Primero, expliqué brevemente los diferentes paradigmas en la investigación educativa y la lógica utilizada bajo un paradigma específico para esta investigación. En segundo lugar, se revisó y se justificó el uso de los cinco métodos de investigación (entrevistas, observaciones, grupos de discusión, sociometría y los registros) elegidos para esta investigación. En tercer lugar, este capítulo describió las muestras de la población y el análisis de la información recolectada utilizando diferentes métodos. La confiabilidad de este estudio también fue discutida. Finalmente, fueron explicados algunas limitaciones y temas éticos que surgieron. En el siguiente capítulo, la información que fue recolectada y analizada será presentada en un fundamento de caso por caso, seguido por la comparación de los casos.

6 RESULTADOS DE LOS NUEVE CASOS Y LA DISCUSION DE ANALISIS DE CASOS CRUZADOS

6.1 Introducción

Este capítulo tiene la descripción y el análisis de datos de todas las entrevistas con directores, maestros y maestros de apoyo y padres de los niños con autismo, observaciones en los salones y patios, sociometría obtenida de los compañeros, focus groups con compañeros de secundaria y los archivos de DOMUS. La tabla 5.2 en la metodología tiene los métodos utilizados para cada uno de los nueve casos.

Inicialmente, los datos fueron analizados individualmente, por Prescolar, Primaria y Secundaria. Posteriormente, cada sección fue dividida en dos temas principales, facilitadores y barreras. Dentro de estos, se encontraron 80 códigos, (equivalentes a nódulos en N-Vivo) que fueron creados de la transcripción de la información (ejemplo de los códigos son los comentarios que refleja actitudes positivas de los compañeros o falta de capacitación por parte de los maestros). De estos ochenta códigos, siete temas en común emergieron, cada uno de ellos está asociado a facilitadores y barreras y están explicados en este capítulo.

6.2 Niños de Edad Prescolar

6.2.1 Julián

Julián tenía cuatro años de edad. Fue diagnosticado con TEA (archivo de DOMUS). Julián atendió un preescolar con Sistema High Scope, en una clase de Kinder II con nueve niños y niñas de la misma edad, incluido con el apoyo de una maestra de apoyo.

6.2.2 Pedro

Pedro tenía seis años de edad. Fue diagnosticado con TEA (archivo de DOMUS). Pedro atendió un preescolar con Sistema Montessori. Es su segundo año incluido en una clase de Kinder II con veinte niños y niñas de la misma edad, incluido con el apoyo de una maestra de apoyo, y dos maestras.

6.2.3 Daniel

Daniel tenía siete años de edad. Fue diagnosticado con TEA (archivo de DOMUS). Daniel atendió un preescolar con Sistema High Scope, en una clase de Kinder II con dieciséis niños y niñas de la misma edad. Es su tercer año incluido, incluido con el apoyo de una maestra de apoyo.

6.2.4 Resumen de los resultados principales para los niños de preescolar.

Facilitadores:

1. Toda la comunidad de la escuela y sus valores apoyan la inclusión.
2. Liderazgo positivo del director que apoya la inclusión.
3. Actitudes positivas de los participantes que respetan la diversidad.
4. El lapso de tiempo que el niño ha atendido la escuela -entre más tiempo, la inclusión es más favorable-.
5. Buenas relaciones y colaboración entre la maestra y maestra de apoyo.
6. La habilidad del niño con autismo para interactuar e imitar comportamientos positivos de los compañeros.
7. Los maestros que han experimentado la inclusión educativa, manifiestan actitudes más positivas hacia este proceso.
8. La experiencia de los compañeros acerca del proceso de inclusión.
9. Métodos de aprendizaje y adaptaciones curriculares por ejemplo el High Scope and Montessori.

Barreras:

1. Problemas de conducta de los niños con autismo.
2. El compartir la responsabilidad de enseñar a los niños con autismo entre la maestra y maestra de apoyo.
3. La ansiedad de los participantes a lo desconocido. (maestros, directores, maestros de apoyo, compañeros)
4. La falta de capacitación
5. La falta de información y sensibilización.
6. Actitudes negativas de parte de los participantes.

6.3 Casos de Escuela Primaria

6.3.1 Sebastián

Sebastián es un adolescente de catorce años de edad. Fue diagnosticado con Trastorno Generalizado del Desarrollo (archivo de DOMUS). Sebastián asistía al quinto año de una primaria pública con treinta y cinco niños y niñas de la misma edad. Es su primer año incluido con el apoyo de una maestra de apoyo.

6.3.2 Ian

Ian es un niño de 10 años de edad. Fue diagnosticado con TEA (archivo de DOMUS). Fue incluido con el apoyo de una maestra de apoyo a una clase de tercer año en una escuela pública primaria durante 3 años con veinticuatro niños y niñas de la misma edad.

6.3.3 Karla

Karla es una niña de 8 años de edad. Fue diagnosticada con Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (archivo de DOMUS records). Fue incluida sin el apoyo de una maestra de apoyo a una clase de cuarto año, en una escuela privada primaria, por dos años con dieciséis niños y niñas de la misma edad.

6.3.4 Resumen de Resultados

Facilitadores:

1. Toda la comunidad de la escuela y sus valores apoyan la inclusión.
2. Liderazgo positivo del director que apoya la inclusión.
3. Habilidades académicas de los niños con autismo.
4. El lapso de tiempo que el niño ha atendido la escuela -entre más tiempo, la inclusión es más favorable-.
5. Buena relación y colaboración entre la maestra y la maestra de apoyo.
6. La habilidad del niño con autismo para interactuar e imitar comportamientos positivos de los compañeros. Ellos pueden interactuar, y tener logros académicos y sociales, y ser flexibles ante los cambios.
7. Los maestros que han experimentado la inclusión educativa, manifiestan actitudes más positivas hacia este proceso.
8. La experiencia de los compañeros acerca del proceso de inclusión, ya que aprenden a aceptar las diferencias entre cada niño, a ser pacientes, a apoyarlos y darles amor sobre todo cuando saben que el compañero tiene autismo.

9. Los maestros son más sensibles a los niños que tienen autismo. Aprenden como enseñar y como interactuar con estos niños.

10. El apoyo de la maestra de apoyo y supervisión de DOMUS ayuda mucho.

Barreras:

1. Problemas de conducta de los niños con autismo.
2. Una mala relación y el no compartir la responsabilidad de enseñar a los niños con autismo entre la maestra y maestra de apoyo.
3. La ansiedad de los participantes a lo desconocido. (maestros, directores, maestros de apoyo, compañeros)
4. La falta de capacitación e información de las maestras y las maestras de apoyo.
5. La falta de información y sensibilización.
6. Actitudes negativas por parte de los participantes.
7. Falta de responsabilidad del maestro de apoyo.

6.4 Casos de Escuelas Secundaria

6.4.1 Irvin

Irvin es un adolescente de quince años de edad. Fue diagnosticado con TEA (archivo de DOMUS). Irvin asistía el segundo año de una escuela secundaria privada con veinticuatro adolescentes de la misma edad. Es su segundo año incluido con el apoyo de una maestra de apoyo.

6.4.1 Andrea

Andrea es una adolescente de diecisiete años de edad. Fue diagnosticada con TEA (archivo de DOMUS). Andrea asistía al segundo año de una escuela secundaria privada con dieciocho adolescentes de la misma edad. Es su primer año incluida con el apoyo de una maestra de apoyo.

6.4.2 Hideyi

Hideyi es un adolescente de quince años de edad. Fue diagnosticado con SA (archivo de DOMUS). Hideyi asistía el tercer año de una escuela secundaria privada con veinte

adolescentes de la misma edad. Es su primer año incluido con el apoyo de una maestra de apoyo.

Facilitadores:

1. Toda la comunidad de la escuela y sus valores apoyan la inclusión.
2. Liderazgo positivo del director que apoya la inclusión.
3. Falta de manifestaciones de problemas de conducta. Habilidades académicas de los niños con autismo. La habilidad del niño con autismo para interactuar e imitar comportamientos positivos de los compañeros. Ellos pueden interactuar, y tener logros académicos y sociales, y ser flexibles ante los cambios.
4. El lapso de tiempo que el niño ha atendido la escuela- entre más tiempo, la inclusión es más favorable.
5. Buena relación y colaboración entre la maestra y la maestra de apoyo.
6. Actitudes positivas de los participantes que han experimentado la inclusión educativa, manifiestan actitudes más positivas hacia este proceso.
7. La experiencia de los compañeros acerca del proceso de inclusión ha sido positivo, los compañeros perciben a los niños con autismo como amigos.
8. El apoyo de la maestra de apoyo y supervisión de DOMUS ayuda mucho.

Barreras:

1. Maestros no están calificados para ayudar a niños con autismo.
2. La falta de información y sensibilización.
3. Baja expectativa de los niños con autismo.
4. Falta de confianza por parte de los maestros.
5. Problemas de conducta de los niños con autismo.
6. La falta de capacitación e información de las maestras y las maestras de apoyo.
7. Actitudes negativas de parte de los estudiantes.
8. Bullying y discriminación por parte de los compañeros contra los niños con Síndrome de Asperger.

9. La ansiedad de los participantes a lo desconocido (maestros, directores, maestros de apoyo, compañeros).

6.5 ANALISIS DE CASOS CRUZADOS

El objetivo de esta sección, es presentar los principales resultados del análisis de casos cruzados. Como fue mencionado anteriormente, este análisis maneja 7 temas generales, algunos de ellos con subtemas adicionales. El primer tema fue asociado con factores familiares, mientras que los siguientes temas son relacionados con la escuela. Los principales facilitadores y barreras para una inclusión satisfactoria podrían resumirse en los siguientes siete temas:

1. Los factores familiares.
2. Los factores sociales y las habilidades académicas de Niños con Trastorno del Espectro Autista.
3. Los valores y la actitud de la escuela.
4. El rol de la maestra de apoyo de DOMUS.
5. El impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión, acerca de cómo sobrepasan la ansiedad que pueden llegar a sentir.
6. Las habilidades de competencia de la maestra.
7. La actitud de los participantes en la inclusión de niños con autismo.

Cada tema y subtema puede actuar como facilitador o barrera para una inclusión efectiva. En la siguiente discusión, cada tema y subtema es ilustrado con ejemplo por medio de citas.

6.6 Temas

6.6.1 Factores Familiares

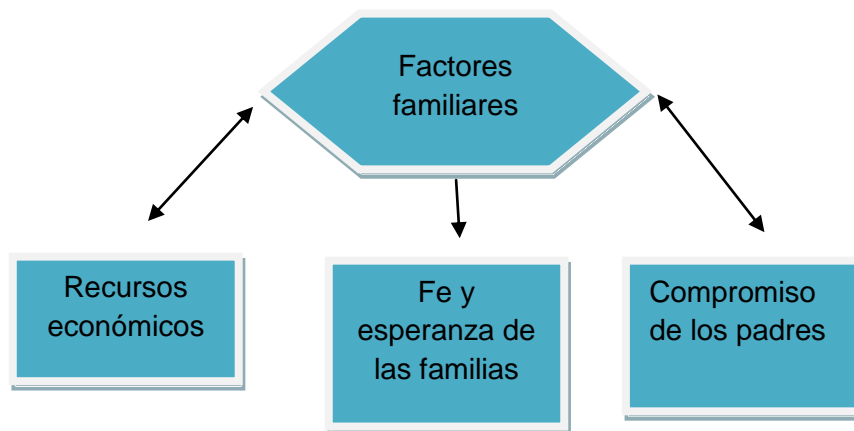


Figura 6.1 Factores Familiares

6.6.1.1 Recursos Económicos

La mayoría de los padres de la muestra son capaces de poder pagar la colegiatura para incluir a sus niños; por lo tanto, contar con los recursos económicos para pagar la colegiatura es el principal facilitador de la inclusión en México. Sin embargo, algunos de los padres no fueron capaces de incluir a sus niños desde pequeños porque no contaban con los recursos. También comentaron que hay muchas familias que no pueden pagarlo.

'8,400 pesos mexicanos deben de pagar los padres a la organización para la integración y la colegiatura de la escuela.....Los niños se quedan el tiempo que pueden pagarlo. Pero eso es algo que me entristece, cuántos padres pueden pagarlo, o tienen el apoyo de su familia o amigos para incluir a sus hijos?' Madre de Daniel (Preescolar)

Durante mi observación, tuve la oportunidad de visitar por ejemplo, la casa de Andrea. Su familia proviene de un nivel socioeconómico alto y puede proveer a Andrea de las mejores terapias, educación y apoyo. Al contrario, la falta de recursos económicos puede ser una barrera fuerte para la inclusión de niños con TEA. Muchas de las madres de niños con TEA son madres solteras, y son las únicas responsables de sacar adelante a su familia. En algunas ocasiones, cuentan con el apoyo de becas de empresas, de escuelas o apoyo de algún familiar pero no siempre es suficiente.

‘No tenía el dinero suficiente para pagar la colegiatura. Así que encontré un lugar independiente pero no era una organización que nos ayudara.’ Mamá de Hideyi (Secundaria)

‘Desafortunadamente, aunque son instituciones sin fines de lucro, acaban siendo instituciones bastante caras. Finalmente, puedes saber que todo lo caro que cobran, no va para allá, todo es para el chico. Fácil, te apuesto que el sueldo que tengo yo es la mitad de lo que la mamá de Hideyi paga, la otra mitad para supervisiones, capacitación, material.’ Alex, Maestro de apoyo de Hideyi (Secundaria)

Los niños de esta investigación provienen de familias que puede pagar. Sin embargo, en la escuela pública donde Sebastián y Ian asistían, algunos niños con TEA se encontraban casi todo el tiempo sin ser incluidos por un maestro de apoyo solo con el leve apoyo de USAER, lo que provoca que su proceso de inclusión sea casi imposible. Además, las escuelas privadas, pueden llegar a ser mejores, ya que cuentan con salones más amplios con un menor número de ratio de maestra-alumno. Por ejemplo, el salón de Sebastián era muy pequeño para él y además había muchos niños. Estos resultados fueron similares a los encontrados por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (Aviles, 2006), que comentaron que la infraestructura de varias escuelas no era accesible y faltaba mucho material educativo. Los resultados de Blanco (2006) y Tuman y otros (2008) fueron consistentes con los de esta investigación, acerca de como a los padres se les dificulta obtener el dinero para tener servicios accesibles para los niños con TEA. Por lo tanto, este factor debe ser considerado.

6.6.1.2 Esperanza y Fe

México es un país en donde se cree en diferentes religiones, sin embargo la religión de mayor práctica es la católica. Cinco de los nueve padres sugirieron que sus creencias religiosas han ayudado a la familia a encontrar el diagnóstico correcto, la escuela correcta y les han dado esperanza de que su hijo pueda ser incluido.

‘Yo vine a DOMUS, ellos vieron a mi hijo y me dijeron que mi hijo podría estar incluido en la escuela regular. Y lloré, lloré y lloré. Yo creo en Milagros. Y ahora era encontrar la escuela. Y de Nuevo, Dios fue tan maravilloso, como te explico que estuve buscando una escuela y cuando la encontré, me agradecen por venir. De nuevo, creo en Dios definitivamente’ Madre de Irvin (Secundaria)

‘Dios me apoyo desde que estaba embarazada. Cuando entendí lo que era el autismo, yo iba a la iglesia. La madre de Irvin estaba allí y nos pidió que rezáramos por los niños con autismo, por esas madres que saben el diagnóstico y por esas madres que no lo sabían. Tuve un sentimiento extraño. Cuando fui a DOMUS estaba muy asustada. Irvin siempre me saluda en la iglesia, era Dios que estaba tratando de explicarme lo que pasaba con Julián.’ Madre de Julián (Primaria)

Como fue mencionado anteriormente, los padres que participaron en esta investigación fueron motivados por su propia fe y creencias. Los estudios realizados por Skinner y Correa (2001), reportaron que la fe en las familias latino americanas de niños con discapacidad es muy importante para ellos. Similarmente, Hobbs et al. (2008) sugirió que las creencias religiosas de los mexicanos los han hecho abogar por los derechos de los niños con discapacidad. Estos resultados son consistentes con otra investigación que fue conducida con padres de niños que tienen trastornos del desarrollo, hecha por Biesinger y Arikawa (2008) los cuales descubrieron que los padres están más motivados al tener creencias religiosas. Algunos padres consideraban la inclusión como un regalo de Dios. Estos resultados son similares a los del estudio de Mahoney y otros (2001). Los padres que tienen fe tienden a motivarse para encontrar los recursos y la escuela apropiada para incluir a sus niños con TEA.

6.6.1.3 Compromiso por parte de los padres

La mayoría de los padres de esta investigación comentaron que junto con sus hijos tuvieron que enfrentar las mismas dificultades que todos los niños con TEA en México, y además tuvieron que enfrentar al sistema de educación del país para integrar a sus hijos. Los padres que estuvieron más comprometidos en el proceso son los que han logrado mejores resultados al incluirlos.

‘Antes que nada, hay que reconocer que los papás aceptaron la discapacidad de Daniel y que en México es difícil el detectarlo y que los padres adquieran ese compromiso de querer ayudar al niño y también las escuelas, los maestros, los mismos compañeros, los otros papás. Como que es una cadena, pero sobretodo el que la mamá de Daniel haya estado comprometida y haya buscado la solución cuando la escuela se lo planteó.’ Gabriela, Directora de Daniel (Preescolar)

Uno de mis principales resultados fue que los padres que están muy comprometidos van a apoyar y sostienen un rol activo en la inclusión de los niños con autismo. Estos resultados son similares a los de Spann et al. (2003), que sugieren que el compromiso de los padres

es un factor muy importante para apoyar el aprendizaje. Mis resultados también son similares a los de Kasari et al. (1999) que demostraron que los padres de bajos recursos económicos en algunos casos, no están tan comprometidos como aquellos padres de altos recursos económicos. De hecho aquellos de recursos económicos medio y alto están más comprometidos con sus hijos.

Esta discusión de los tres subtemas relacionados a factores familiares indica que estos pueden actuar como facilitadores principales para la inclusión del niño con TEA. En conclusión, las familias que pueden pagar, que están comprometidas y que tienen fe en que sus hijos pueden tener logros, facilitan el proceso de inclusión de su hijo con TEA para que sea exitoso.

6.6.2 Factores sociales y habilidades académicas de Niños con Trastorno del Espectro Autista.



Figure 6.2 Factores sociales y habilidades académicas de Niños con Trastorno del Espectro Autista.

El grado en el que un tema puede actuar como facilitador o barrera para el éxito de la inclusión depende de cierta manera en las habilidades académicas o sociales de cada niño con TEA. La mayoría del tiempo, compañeros, maestros y profesionales aceptan a los niños con habilidades académicas y sociales.

6.6.2.1 Habilidades Sociales.

Los problemas de conductas de los niños con TEA y la manera en como interactúan con los compañeros, maestros y maestros de apoyo condiciona las habilidades sociales de los niños con TEA. Si el niño presenta falta de entendimiento emocional, una dificultad en la teoría de la mente o dificultades sensoriales, como la sensibilidad extra a la luz o el ruido, las habilidades sociales pueden ser subestimadas.

‘Yo creo que para Ian, ha sido la parte de que él pueda ver algún otro tipo de comportamientos. Para mi es importante porque yo no sabía nada y yo lo iba a meter en una escuela para niños con necesidades, pero que iban todo tipo de niños, con Down, parálisis cerebral. Pero la verdad, me hizo ver la parte de que las características que tiene Ian son diferentes a las características de otros niños. ...Yo trato de jalarlo a la normalidad, acá lo incluyen en las ceremonias. Lo incluyen incluso ahora, fue coronado el rey de la primavera, yo me siento pues muy bien de que lo acepten y lo incluyan’. Mamá de Ian (Primaria)

Las observaciones demostraron que la mayoría de los niños de esta investigación (con excepción de Sebastián y en algunos casos Julián y Pedro) no presentaban problemas de conducta severos, ellos imitaban el comportamiento de sus compañeros y también disfrutaban el estar integrados en el salón con otros niños.

En las discusiones de grupo, los alumnos sugirieron que era más fácil incluir a Andrea que a Irvin, porque Andrea hablaba más y podía expresarse mejor. Que ella estaba aprendiendo de ellos. Maestros, padres y alumnos estuvieron de acuerdo con el grado de habilidad social facilitaba la inclusión en el salón de clases.

6.6.2.2 Habilidades Académicas

Los niños con un alto nivel de funcionamiento o SA son incluidos fácilmente en las actividades sociales. Por ejemplo, de acuerdo a los estudios sociométricos. Los compañeros aceptan a Karla, probablemente por que sus habilidades son altas.

‘Karla, o sea, como te digo sus características nos va a subir ahorita nuestro promedio en la Prueba Enlace’ Maestra de Karla (Primaria)

Aunque ella es funcional en el área académica, ella experimentó dificultades de socialización en sus primeros meses de inclusión en la escuela.

‘Ella abrazaba a todos los niños y los besuqueaba, a niños y niñas, pero le costó

un poquito de trabajo entender que, bueno, a los niños no les gusta que los esté besuqueando, pero que a las niñas sí Mamá de Karla (Primaria)

Además, Andrea, la cual es una niña que no es tan funcional en el área académica pero si en cuanto a habilidades sociales se refiere, fue aceptada por sus compañeros de acuerdo a la sociometría y esto ha ayudado a ser incluida.

‘El dinamismo de Andrea y su expresión verbal la ayuda a ser incluida.... Andrea es feliz, ella sonríe y sus compañeros lo notan e interactúan con ella de la misma manera.’ Andrés, maestro de Andrea (Secundaria).

Durante las observaciones, los niños se acercan a Andrea y dicen que ella es su amiga, no solo su compañera. Durante el grupo de discusión, los compañeros sugirieron que Andrea debe participar más en las actividades con ellos. Ellos desean que Andrea este sentada más cerca de ellos dentro del salón, en lugar de estar sentada en un escritorio con la maestra de apoyo.

Al contrario, los niños con bajo funcionamiento en el área académica, que no socializan y que presentan problemas de conducta severos o agresividad, como son berrinches, comportamientos ruidosos, lo cual puede distraer a sus compañeros de sus propias actividades. Era más difícil que los compañeros comprendieran a estos niños que presentan estos problemas y que llegan a actuar agresivamente con sus compañeros, comparado con aquellos que son calmados y alegres.

‘Como que esa parte ya la entendieron pero si fue difícil la inclusión porque irte acostumbrando a que un niño grite o que tenga conductas negativas tan marcadas fue difícil, Pedro se tiraba al piso, les quitaba la comida. Si fue difícil.’ Dania, maestra de apoyo de Pedro (Preescolar)

‘Totalmente, Daniel desde que llegaba a maternal, lloraba, entonces eran días muy terribles tanto para él, como para nosotros. No había modo de controlarlo, de consolarlo. No era un niño que se pudiera sentar, era un niño que se la pasaba en el piso. Se metía objetos en la nariz, se sacaba sangre, pataleaba.....Alteraba a sus compañeros, de por sí era un grupo muy difícil.’ Liliana, maestra de apoyo de Daniel (Preescolar)

‘En algunas ocasiones, Julián fue agresivo e intolerante. Él le ha pateado y pegado a otros compañeros. Pero con el apoyo de sus compañeros, se ha podido adaptar a la escuela.’ Maria, Maestra de Julian (Preescolar)

‘Al principio del semestre, él venía hacia mí y me abrazaba muy fuerte. Pero ahora sus compañeros y yo hemos aprendido quien es Ian y nosotros lo aceptamos.’ Gabriela, Maestra de Ian (Primaria)

‘Me encantaría que los compañeros dejen de fijarse en las fallas de Sebastián, como el hecho de que se auto agrede o se pone de mal humor. Que se dieran cuenta de lo lindo que es trabajar con él o utilizar comunicación no verbal con él. Los chicos tienen una manera muy diferente. Eso nos ha costado a mí personalmente mucho trabajo, como tener la empatía con algunos sí, pero en general, nos ha costado mucho trabajo. Jorge es como una luz que quiere interactuar con él, no solamente estar en el mismo lugar que él. Pero los demás compañeros se mueven o se esconden debajo de la mesa cuando Sebastián está allí.’ Alma, Maestra de apoyo Sebastián (Primaria)

Existe otra evidencia de la relación entre el grado de habilidades del niño y la aceptación de los compañeros en la sociometría de Sebastián. Los datos obtenidos en la clase y en el recreo demostraron que tiene un grado de inclusión bajo, solo 6 de 30 compañeros les gusta trabajar con él, y a 15 de ellos no les gusta trabajar con él. Observe que aceptan más a Ian que a Sebastián, debido a los problemas de conducta.

En la discusión de grupo, uno de los compañeros sugirió que los ruidos los llega a distraer y les dificulta el poderse concentrar.

‘Cuando estamos en clase o haciendo un examen, él se emociona y empieza a brincar o hacer ruidos, esto nos distrae y no podemos escuchar. No te puedes concentrar, te pierdes.’ Ernesto, compañero de Irvin (Secundaria).

Sin embargo, hay una relación compleja entre el grado de nivel académico y social. En ocasiones, el que una niña tenga un alto funcionamiento no garantiza el que sea aceptado. En dos casos, niños con TEA, que son funcionales en el área académica, al ser ingenuos, tienen habilidades sociales limitadas y la falta de información han ocasionado que los compañeros burlaron a estos niños. Por ejemplo, en el caso de Hideyi, aunque tiene un alto funcionamiento, su inclusión social sigue siendo difícil.

'Hideyi puede ser fácilmente influenciable. Necesitamos trabajar para que él logre identificar entre lo correcto e incorrecto. Yo creo que esta experiencia nos está ayudando.' Director de Hideyi (Secundaria)

Si el niño tiene un alto funcionamiento y presentan menos problemas de conducta, el maestro se puede sentir más seguro de trabajar con el niño.

'Es una niña muy inteligente, y lo único que hago es explicarle, pero en sí yo no le he hecho adecuaciones especiales, algo especial para ella no, porque así a ella le gusta todo y todas las actividades las hacemos igual.' Maestra de Karla (Primaria)

'Hideyi para mi ha sido todo un reto, pero me hace sentir cómodo de que él es capaz y trabajador. Él me ha hecho encontrar un nuevo camino.' Alonso, Maestro de Hideyi (Secundaria).

De acuerdo a la discusión de grupo, los compañeros de Hideyi sugirieron que el maestro debe de sentirse más seguro porque él es capaz de hacer muchas cosas.

'Él es tan capaz como nosotros ¿por qué hacen diferentes exámenes para el?' Fer, Compañera de Hideyi

'No hay ninguna diferencia con nosotros. Juan 'Somos iguales.' David, compañeros de Hideyi

Al contrario, algunos maestros sienten que ellos no están capacitados, ni son competentes para trabajar con niños con TEA, que tienen un bajo funcionamiento y que presentan hipersensibilidad a la luz, al ruido o presentan problemas de conducta.

'Han habido situaciones difíciles con Sebastián, porque él le ha pagado a otros hasta en la cabeza. Él tuvo una fuerte crisis, nunca habíamos visto algo así, él se pegaba, sangraba y se lastimaba a sí mismo, de una manera muy fuerte. Sin embargo no tuve ningún problema para integrarlo.' Irma, Maestro de apoyo de Sebastian (Primaria)

Durante una observación, Sebastián distraía a todo el grupo al auto agredirse, aventando su cabeza contra la pared. Los niños empiezan a hablar y a estar un poco asustados.

Julián y Pedro que estaban en el preescolar, llegaron a presentar problemas de conducta que distraían a sus compañeros. Sin embargo, los problemas de conducta nunca eran tan extremos como los de Sebastián.

Durante la discusión de grupo, los niños sugirieron que hay algunas desventajas al incluir a niños con TEA. Ellos asocian estas desventajas a las características de su comportamiento y habilidades. Por ejemplo, que necesitan dedicar más tiempo para explicarles a los niños con TEA lo que no llegan a entender.

Este estudio encontró que los participantes llegan a rechazar al niño con TEA que presentan problemas de conducta, lo cual se vuelve una barrera. Esto es similar a los resultados de Monchy y otros. (2004) que sugirieron que los niños con problemas sociales, emocionales y de conducta son menos incluidos comparado a los alumnos sin discapacidad. Los resultados de los niños con TEA en los artículos revisados por Lindsay son similares a los de niños con problemas de conducta (Symes and Humphrey, 2010; McDonnell et al., 2003); sin embargo, esto depende del apoyo de los compañeros. Los resultados acerca de las habilidades académicas se relacionan con las discusiones actuales, que comentan que los niños con Asperger y niños con un alto funcionamiento pueden ser incluidos académicamente pero es difícil para ellos ser socialmente incluidos (Symes and Humphrey, 2010).

Los maestros pueden mejorar su aprendizaje por medio de desarrollar actividades que reflejan los intereses de cada niño y al responder directamente cuando el niño pregunta una instrucción, así como enseñar estrategias para mejorar sus habilidades sociales para que sean menos ingenuos y más empáticos con los otros.

6.6.3 Los valores y las actitudes de la escuela.

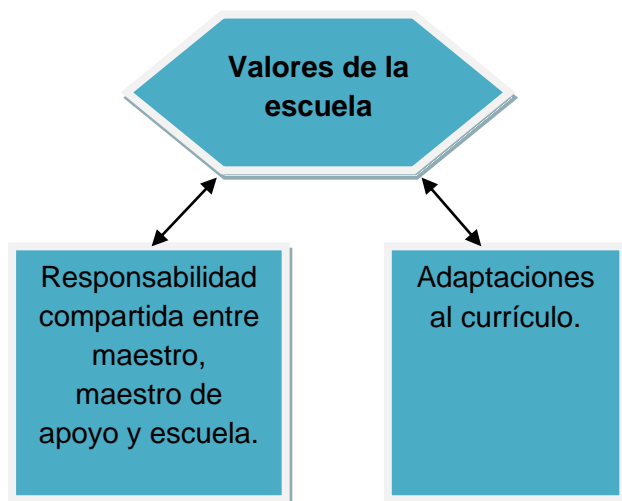


Figura 6.3 Los valores y actitudes de la escuela

Las escuelas con una filosofía inclusiva que abarca y apoya a estudiantes de diferentes culturas, género o religión (Hick et al., 2009) tienden a apoyar a la inclusión de niños con

TEA. Estas escuelas son más flexibles, comparten valores y creencias y se adaptan a un currículo que provee el apoyo que cada niño requiere. Un factor que apoya la inclusión de niños con TEA y demuestra una filosofía escolar positiva es que todos los participantes comparten la responsabilidad del proceso de inclusión.

6.6.3.1 Responsabilidad Compartida

En algunas de las escuelas, los participantes percibieron que todos compartían la responsabilidad de incluir al niño con autismo y no dejaban la responsabilidad solamente a la maestra de apoyo. Cada participante tiene su propio papel en el proceso como parte de los valores de la escuela.

‘Cuando llegamos a la escuela, el director nos agradeció, porque nos dijo que ellos estaban buscando un niño especial para ser incluido en la escuela, porque ellos pensaron que esto sería muy bueno para los demás. Cuando Carmen y yo escuchamos esto, yo solamente pude llorar. Cuando me agradecieron por considerar su escuela. Yo lloré.’ Mamá de Irvin

‘Yo me siento perfectamente bien, yo no he visto ninguna barrera. Cualquier cosa que yo sugiero es tomada en cuenta, son muy abiertos y gente muy buena. Con los padres no hemos tenido ningún problema, algunos padres se enojaron y reclamaron pero ha sido una muy buena experiencia.’ Alex, maestro de apoyo de Hideyi.

Las observaciones en las escuelas indican que la filosofía de la escuela apoya a los niños con TEA. Por ejemplo, en la escuela secundaria de Irvin y Andrea, el director, los maestros y compañeros apoyaban mucho y compartían valores y creencias inclusivas. El director demostraba un liderazgo fuerte, él era muy abierto y estaba muy contento de recibir a niños con TEA. Él monitoreaba el proceso de inclusión, pero al mismo tiempo él aceptaba recomendaciones de la maestra de apoyo, como por ejemplo permitirle a Irvin y Andrea el tomar tiempo afuera del salón, ir a la biblioteca o al salón de computación si así lo necesitaba.

‘Es muy importante como maestra de formación, que los niños entiendan la importancia de su proyecto de vida, hacia donde voy, porque deben de aprovechar la escuela. Ven con Irvin que lo que el está aprendiendo le va a servir para irse integrando al campo laboral dentro de sus capacidades, pintar juguetes, armar cajas, qué se yo. Entonces ellos también reflexionan de todo el potencial que

tienen y de la importancia de valorar. Es una bendición tenerlo aquí.' Berna, maestra de secundaria

'Los maestros y la directora deberían de ser los responsables de la inclusión, porque ella es la que dice lo que debería de hacer, si ella está permitiendo la información. Se deja toda la responsabilidad a la maestra de apoyo.' Dora, maestra de apoyo de Pedro. (Preescolar)

Algunos participantes comentaron que la filosofía de ciertos colegios (no de esta muestra) puede ser negativa. Por ejemplo, la maestra de apoyo de Andrea sugirió que otras escuelas, niños y maestros no estaban tan abiertos ante la inclusión de niños con TEA.

'Esto es algo difícil, en otras escuelas. Porque en otras escuelas están acostumbrados a estudiar nada más con alumnos regulares, y luego ni les gusta trabajar con niños especiales y ellos si llegan a sentir el rechazo.....' Carmen, Maestra de apoyo de Andrea (Secundaria).

'Necesitábamos mas información. Tratamos de encontrarla en el CAM, fue una pesadilla ver que Hideyi no fuera aceptado en las escuela Montessori, la cual había incluido niños con Síndrome de Down, pero no lo aceptaron. El área donde vivimos esta lleno de escuelas, pero no lo aceptaron. Fue hasta que hablé con el director de la escuela en donde asistía mi hija.' Mamá de Hideyi (Secundaria)

El apoyo de la escuela fue muy importante en el proceso de la integración del niño. Las escuelas que mantenían buenas prácticas, las cuales incluían la información, la evaluación, y valoración de los maestros aumentaban la confianza en los maestros.

'Yo hablé con los niños, les dije que Pedro iba a gritar, era la única manera en la que Pedro se puede comunicar. Pedro no grita porque quiere gritar como ustedes por jugar, Pedro grita si siente frio, si siente calor, si tiene hambre, si quiere estar afuera, si quiere dormirse'. Director de Pedro (Preescolar)

De hecho, si la escuela no acepta que el niño se integre, es imposible que los maestros puedan incluir al niño con TEA.

'Es que en muchas escuelas no se quieren comprometer, en mi caso no pasa eso pero en otras escuelas en donde fuimos a preguntar. Nos dijeron que tenían que hacer una junta de consejo, será que se cerraron por miedo a los padres de familia.' Mamá de Julián (Preescolar)

Maestros y maestros de apoyo que comparten la responsabilidad de incluir al niño con autismo apoyan el proceso de inclusión de una mejor manera.

'Es trabajo en equipo, compartido por maestros, compañeros y maestros de apoyo de Irvin. Porque si él quiere hacer algo lo hace. Es un trabajo en equipo.' Beatriz, maestra de Irvin (Secundaria)

Las observaciones también revelaron que la escuela de Andrea e Irvin es inclusiva y todos los participantes apoyan y comparten la responsabilidad. Pero en el caso de otras escuelas, como las de Daniel, Pedro y Julián, los maestros dejan toda la responsabilidad a la maestra de apoyo. Lo cual tampoco es recomendable porque el niño se queda todo el tiempo con la maestra de apoyo y no interactúa lo suficiente con la maestra y compañeros.

'Sé que sí necesita maestra de apoyo, necesita acompañamiento, me queda muy muy claro, porque lo he ido a observar, obviamente la directora ha sido muy abierta y demás pero Alma, la maestra no tiene ninguna atención con Pablo, entonces sí he sentido un poco eso, y no es crítica también lo puedo entender porque tienen muchos otros niños. Inclusive, por ejemplo en una ocasión si tuve una situación difícil con la directora, porque la maestra de apoyo por alguna razón no fue, y pues si me dijo que Pablo no puede venir solo no, ese tipo de cuestiones no pueden suceder' Mama de Pedro (Prescolar)

Durante las observaciones, no tuve ninguna oportunidad de ver a Pedro interactuar con sus compañeros. La interacción fue sola entre él y la maestra de apoyo. Cada niño hacia su propia actividad y su salón era muy silencioso.

La directora en el preescolar en donde Pedro estudiaba, durante la entrevista nos comentó que ella quisiera tener la responsabilidad de Pedro en el salón. Sin embargo, durante las observaciones, se encontró que la maestra de apoyo era la que realizaba todo el trabajo. Lo mismo estaba sucediendo en el caso de Daniel, en donde aunque la maestra deseaba apoyarlo, la maestra de apoyo continuaba teniendo toda la responsabilidad por enseñarlos. Los maestros y maestros de apoyo necesitan trabajar en equipo y apoyarse para incluir a niños con TEA.

6.6.3.2 Adaptaciones al Currículo

Los niños con TEA requieren de ser enseñados con estilos diferentes de aprendizajes y ser apoyados con algunas adaptaciones al currículo y la diferenciación que refleja las necesidades de cada niño.

'En este caso, existen algunas adaptaciones al currículo o características que han sido elaboradas por el maestro de apoyo. Yo supongo que sin la maestra de

apoyo, sería imposible obtener los mismos resultados. Si es guiado, él puede terminar la secundaria. Y seguir estudiando; debemos de pensar en una organización que nos permita que él vaya junto con su maestro de apoyo.' Director de Hideyi (Secundaria)

De hecho, en los archivos de DOMUS se encontró que el coordinador de DOMUS y los maestros de apoyo crearon planes específicos para cada uno de los niños. Por ejemplo, ellos crearon estrategias para ayudar a Sebastián a detener sus problemas de conducta. Ellos sugirieron a la escuela, que si Sebastián estuvo gritando, que la maestra de apoyo debería de verlo directamente a los ojos, pedirle que se mantuviera silencioso durante 45 minutos, y encontrarle un lugar donde pudiera estar tranquilo y descansar.

Se requieren maestros de apoyo y maestros para poder adaptar los diferentes estilos de aprendizaje y currículo debe de ser adaptado de acuerdo al perfil y necesidades de cada niño con TEA. En algunas ocasiones los maestros no son tan creativos, ni están tan comprometidos.

'Una de las desventajas es que las escuelas no aceptan cualquier adaptación al currículo. La cultura mexicana tiene una gran resistencia al cambio.' Carmen, Maestra de apoyo de Andrea

Durante las observaciones, encontré que la mayoría de las maestras de apoyo usaban algunas estrategias para adaptar el CV utilizando herramientas como el PECS, TEACCH y DRI. Por ejemplo, un calendario visual que enseñe la fecha y la secuencia de fotos con todas las actividades del día o el uso de computadoras son herramientas útiles para ellos. La mayoría de ellos se sienta en lugares independientes. Sin embargo, en la escuela pública donde estudian Sebastián y Ian, esto no era posible. Sobretudo, en las escuelas más espaciales, como a la que asiste Irvin, un lugar como la biblioteca o el salón de computadora son útiles.

Se encontró en los archivos de DOMUS, que la organización usa un plan Centrado en la Persona para cada niño y la mayoría del tiempo, han hecho varias adaptaciones para cada niño que ha sido incluido. El currículo es diferente en las escuelas a nivel preescolar, primaria y secundaria.

En el preescolar y en la escuela primaria, los niños tienen un currículo simple con algunas adaptaciones, con una sola maestra para todo el día. En la escuela secundaria, usualmente tienen siete o más maestros diferentes. Cada niño es único, por lo tanto cada uno necesita un enfoque individualizado. En el caso de Hideyi, que era un niño con alto funcionamiento,

el maestro asigna actividades a los alumnos y el maestro de apoyo adapta estas actividades para el niño con TEA. Las habilidades emocionales no eran parte del currículo para niños con TEA.

La filosofía de la escuela es uno de los factores principales, ya que sugirieron que todos los participantes debe ser envueltos en este proceso (ver 7.2.3), de esta manera el proceso de inclusion puede ser mas rápido.

El rol del director es muy importante en mi estudio, porque el liderazgo del director puede o no respaldar las actitudes positivas de los demás. Estudios anteriores, como los de Kugelmass y Ainscow (2003) y Leo y Barton (2006), evalúan la importancia del rol del director. La mayoría de los directores de nuestra muestra planean el proceso de la inclusión de los niños y realizan juntas con los maestros de apoyo de DOMUS para monitorear el proceso. Esto también fue un factor importante en la revisión de Kalambouka y otros (2007). Las adaptaciones del currículo son implicaciones importantes para la inclusión de niños con TEA, esto les permite a los alumnos el integrarse a la clase de acuerdo a Lee y otros (2009).

6.6.4 El rol de la maestra de apoyo de DOMUS.

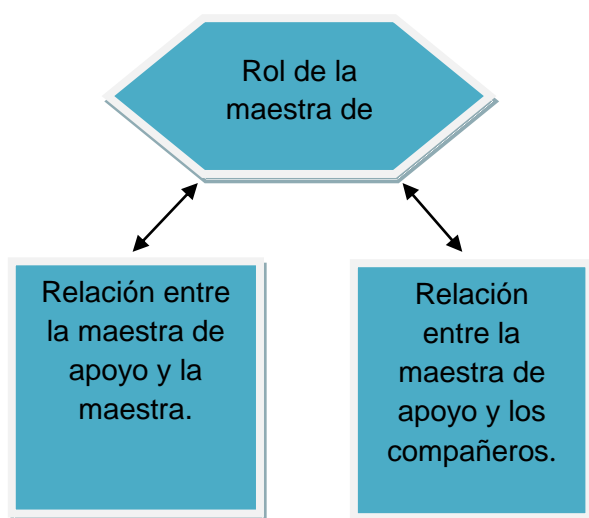


Figura 6.4 El rol de la maestra de apoyo de DOMUS

Ocho de nueve niños con TEA de la muestra fueron incluidos con el respaldo del maestro de apoyo de DOMUS. El respaldo de la maestra de apoyo de DOMUS facilita mucho la inclusión de niños con TEA. Por medio de la observación, yo pude concluir que el rol de la maestra de apoyo en México es diferente al de Inglaterra. La maestra de apoyo fue, la mayor parte de tiempo, la principal responsable del niño con TEA.

Los maestros de apoyo que están capacitados saben como hacer las adaptaciones curriculares para el niño con TEA. Esto significa que la maestra de apoyo sabe como usar herramientas visuales como TEACCH y enseñarles al niño como hacer esa actividad utilizando lenguaje verbal y no verbal del PECS. El maestro de apoyo solo utiliza intervenciones si el niño presenta problemas de conducta. Por ejemplo, un maestro de apoyo utiliza ‘tiempo fuera’ como una estrategia para reducir el stress. El maestro de apoyo da información para maestros y alumnos de como interactuar con niños.

El coordinador de DOMUS que visitó las escuelas una vez al mes para ver como el proceso de inclusión fue desarrollado para dar las recomendaciones a los maestros y al maestro de apoyo. Como resultado, el director, el maestro y los compañeros cuentan con el respaldo del maestro de apoyo, que puede permitir la participación del niño con TEA en actividades diarias.

‘Es más fácil porque el niño viene con su maestra de apoyo, DOMUS les da un pequeño curso acerca de lo que significa el autismo.’ Leticia, maestra de apoyo de Daniel (Preescolar)

Los compañeros durante la discusión de grupos sugieren que la maestra de apoyo era un modelo que el niño con TEA podría imitar.

‘Hideyi ve como Alex se comporta y él sabe que la gente quiere a Alex y se trata de comportar de la misma manera.’ David, compañero de Hideyi (Secundaria)

Durante las observaciones, fue encontrado que en la mayoría de los casos, los maestros de apoyo eran cercanos a los maestros. Cuando el papel del maestro de apoyo no era claro o no era apropiado, el niño con TEA podría llegar a aislarse. Sin embargo, la mayoría de los participantes sugirieron que el rol de la maestra de apoyo fue crucial.

‘Si los envías sin el respaldo de una maestra de apoyo, el niño poco a poco se acostumbra a estar lejos de la maestra de apoyo, pero no podrían estar solos todo el tiempo. Ellos necesitan la supervisión de alguien y siempre habrán nuevas personas o factores y los niños necesitan su apoyo.’ Mama de Daniel (Preescolar)

6.6.4.1 Relación entre el maestro y el maestro de apoyo.

Como lo mencionamos, si la maestra de apoyo tiene una buena relación con la maestra, ellos pueden trabajar como un equipo. Sobre todo pueden ayudarse y aprender uno del otro.

‘Alex, el maestro de apoyo nunca ha sido intrusivo, sólo pregunta lo que es necesario, cuando él no puede entender algo o tiene una diferente opinión de lo que el me pregunta; él es preciso, claro y rápido.’ Samuel, Coordinador de Hideyi (Secundaria)

Durante la observación, se encontró que Alex, la maestra de apoyo de Hideyi, respetaba el rol del maestro. Él apoyaba a Hideyi pero al mismo tiempo, le permitía ser lo más independiente posible. Probablemente, no es sorpresivo que las relaciones entre los maestros y maestros de apoyo son una barrera para una inclusión exitosa debido a que si no hay una buena comunicación y un equipo de trabajo, los maestros se pueden sentir saturados y el niño con TEA puede ser descuidado.

‘La principal barrera ha sido la falta de comunicación y empatía entre la maestra de apoyo y maestra regular. No lo he identificado por las personalidades. No me molesto como ser humano, sin embargo como que nuestro código y comunicación es muy diferente. Se vale tener miedo pero cómo irlos manejando. No hemos podido hacer la diferenciación. No solo es ella también soy yo y no hemos podido ceder ninguna.’ Alma, Maestra de apoyo de Ian (Primaria).

‘Siento una especie de barrera, en la comunicación entre las maestras. Si las maestras no se comunican bien, no caminan juntas eso dificulta la integración nos ha faltado esa parte. No se puede, se debe al temperamento de ambas, lo cual me parece importante para ambas partes. La maestra de Sebastián tiene que trabajar con la maestra de grupo para integrarlo a él con los niños. Cuando no hay esa interacción cuesta más trabajo. El temperamento de las maestras si puede ser una barrera. Ha sido más difícil integrar a las maestras que a los niños, parece contradictorio.’ Director de Sebastián (Primaria)

El primer día que fui a hacer la observación, la prefecta de la escuela abrió la puerta, cuando le dije que estaba haciendo una investigación. Ella me contestó que era muy importante porque la maestra de apoyo de Sebastián le permitía al niño comer cosas de la basura (esta maestra de apoyo fue despedida).

6.6.4.2 Relación entre el maestro de apoyo y los compañeros.

La relación entre el maestro de apoyo y los compañeros es un facilitador importante. Cuando los niños ven que la maestra de apoyo se involucra con los compañeros, ellos se sienten libres para interactuar con los niños con TEA. También, se sienten con más confianza para preguntar como ayudarlos.

‘La maestra de apoyo debe de tener una buena interacción con compañeros. Si no interactúas con ellos, alejas al niño con TEA. Si Andrea no tiene esa habilidad de socializar y no la apoyas, los compañeros pierden interés. Es un trabajo compartido.’ Carmen, maestra de apoyo de Andrea.

Al contrario, si no existe una relación respetuosa entre la maestra de apoyo y sus compañeros, los compañeros no se sienten seguros de integrar al niño con TEA.

‘Los niños se comportan diferente de como se comportaban antes. Por lo tanto ha sido muy difícil para mí, interactuar con ellos. Si no tienen empatía conmigo es difícil que puedan empatizar con el niño con TEA.’ Almudena, maestra de apoyo de Sebastián (Primaria)

Durante la observación, yo me di cuenta que los estudiantes no aceptaban a Almudena, la maestra de apoyo de Sebastián, porque ella no era amigable con ellos. Por lo tanto los niños preferían no interactuar con ella, ni con Sebastián. De hecho, la maestra nos dijo de un evento en el que Almudena le pidió a un niño que no discriminara a Sebastián. La maestra le pidió a Almudena que jamás volviera a hablarle al niño. Almudena tomo al niño y lo metió solo a un salón, cerró la puerta y le dijo que no le contara a nadie lo sucedido, los padres se quejaron.

De acuerdo a la revisión de la literatura y los resultados de este estudio, el trabajo de la maestra de apoyo es crucial para la inclusión de niños con TEA en México. Sin embargo, es preocupante que no ha existido investigación acerca del rol de la maestra de apoyo en México o Latino América, solo se encontró un artículo de Escobedo (2011). Los resultados de mi investigación confirman los resultados de este autor, en los que se observó que la mayoría de las maestras de apoyo respaldan, su interacción social, las actividades académicas y adaptaciones del currículo, así como dan información a los maestros y compañeros acerca del TEA.

Los resultados de este estudio también parecen ser consistentes con un creciente número de evidencia de investigaciones internacionales. Por ejemplo, estudios realizados en los EE.UU. y Europa indicaron que el maestro de apoyo, a menudo es uno de los principales facilitadores de la inclusión efectiva de los niños con TEA, en parte debido a que algunos de estos niños requieren de una enseñanza de uno a uno (Young y otros, 1997). Sin embargo, la situación de la maestra de apoyo de DOMUS en México fue equivalente a la de los maestros de apoyo de alto nivel en Inglaterra. Todos los maestros de apoyo en México cuentan con título profesional en Psicología o Educación. Otro hallazgo importante de este estudio reveló que la relación entre el maestro y el maestro de apoyo es fundamental para la inclusión efectiva del niño. Estos resultados fueron similares a los de Fox y Farrell (2004),

los cuales proporcionaron una revisión de varias investigaciones acerca de los maestros de apoyo. Por el contrario, otros estudios afirmaron que el papel de los maestros de apoyo es sólo complementario (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2009).

La mayoría de los maestros de apoyo en este estudio mantenían una buena relación con los maestros. Estos resultados fueron similares a los de Devecchi y Rouse (2010) quienes reportaron ejemplos de colaboración entre ellos. Las tensiones entre la maestra y la maestra de apoyo eran notables sólo en uno de los nueve casos, principalmente debido a que el maestro de apoyo carecía de la educación y criterios necesarios y por lo general aislaba al niño de sus compañeros de clase. En consecuencia, la maestra tenía una actitud menos positiva hacia la inclusión. Este resultado fue similar a los resultados de Mackenzie (2011). Estos datos deben ser interpretados con cautela, ya que no se ha establecido si las dificultades de dinámica de lucha de poder entre la maestra de Sebastián y la maestra de apoyo eran sólo en este caso, o eran generalizables a otros casos. Además, era importante para la maestra de apoyo construir una buena relación y empatizar con la maestra y compañeros de clase. Esto facilitaría el proceso de inclusión de los niños con TEA.

6.6.5 El impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión, acerca de como sobrepasan la ansiedad que pueden llegar a sentir.

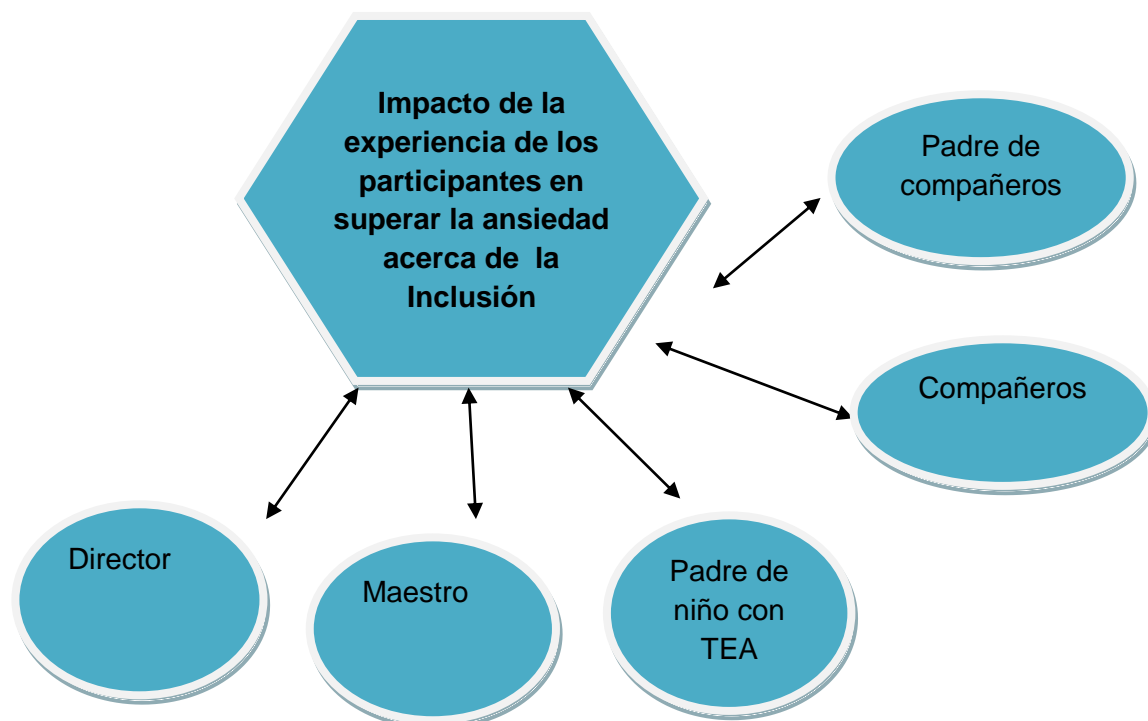


Figura 6.5 El impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión, acerca de como sobrepasan la ansiedad que pueden llegar a sentir.

La mayoría de los participantes (compañeros de clase, maestros de apoyo y maestros) que participaron en este estudio no tenían ninguna experiencia previa con la inclusión de los niños con TEA. Por lo tanto, existían inquietudes sobre el proceso. Sin embargo, como los datos a continuación demuestran, entre más tiempo dura el proceso de inclusión, los participantes experimentan menos ansiedad. Por consiguiente, la inclusión tiene más éxito.

6.6.5.1 Ansiedad del Director

Los directores tienden a estar ansiosos y no confían en las habilidades de los maestros para manejar y responder a las necesidades de los niños con TEA, ya que muchos maestros no apoyaron suficientemente al niño con TEA porque pensaban que esto podría afectar a los otros niños.

‘La directora le dijo a la maestra de apoyo de Daniel que ella estaba preocupada de que Daniel pudiera llorar, gritar o tener una experiencia difícil. Pero con el tiempo se dio cuenta de que el comportamiento de Daniel estaba bien. Después de algún tiempo, la maestra no le prestó ninguna atención a este prejuicio.’

Kristina, maestra de Daniel (Preescolar)

6.6.5.2 Ansiedad de los maestros.

Los maestros podrían estar preocupados por perder su autonomía en el aula, debido a la presencia de un niño y un maestro de apoyo. Por lo tanto, podrían sentir que los maestros de apoyo están vigilando su desempeño en el aula y puede provocar el desarrollo de actitudes negativas hacia la maestra de apoyo y el niño con TEA. Esto sería más probable que ocurriera si la maestra no hubiera experimentado la inclusión de un niño con discapacidad en el aula antes.

‘Antes de llegar, su maestra de español y yo estábamos asustadas. Como ya he dicho: Yo tenía miedo, no sabíamos cómo íbamos a hacerlo, porque si nos conocieras a los dos, usted podría darse cuenta de que cada uno tiene una personalidad fuerte. Tengo una voz fuerte, como gritando. Así que pensé que no iba a ser capaz de incluirlo porque la maestra de apoyo iba a pensar que le estaba gritando. Pero no fue así.’ Kristina, maestra de Daniel (Preescolar)

La ansiedad de los profesores, como se muestra a continuación, provenía de la falta de información y capacitación. Llegaban a sentirse estresados ante lo desconocido.

‘Creo que el problema con los maestros es la falta de conocimiento que les hace sentir miedo, cuando escuchan la palabra autismo, al visualizar las películas,

documentales y entrevistas que han visto. Tú ves el clásico niño que se mueve hacia adelante y hacia atrás, que no habla, es extraño y solitario. Yo hablé con las maestras y me preguntan cómo deberían tratarlos. La maestra me pregunta de una manera terrible. Siento que esto sucedió porque ella no es consciente. Hay una necesidad de capacitación y también para animar a los maestros a no tener miedo, porque esto produce apatía y la maestra puede llegar a ser grosera con la niña y con los padres.’ Madre de Karla (Primaria)

La información relacionada con la experiencia de los maestros y la ansiedad es relevante en el siguiente tema de competencia de maestros (Ver el 7.2.6).

6.6.5.3 Ansiedad experimentada por los padres de los niños con TEA

Los padres de los niños con TEA se preocupan por que los compañeros, los otros padres o los maestros en la escuela puedan rechazar al niño.

‘Imagina que alguien le dijera algo, los niños pueden llegar a ser crueles, yo estaba preocupada pero ahora he visto que lo aceptan.’ Mamá de Ian (Primaria)

6.6.5.4 Ansiedad experimentada por los padres de los niños con TEA.

Los padres de los compañeros de clase de los niños con TEA pueden tener miedo de que el comportamiento de un niño con TEA pueda afectar los resultados de sus hijos, o que el niño con TEA pueda hacer algo inapropiado que amenace la seguridad de sus hijos. Sin embargo, al mismo tiempo, saben que los niños con TEA tienen derecho a recibir educación en una escuela regular, pública o privada.

‘La madre de un niño de la escuela en la que Sebastián estaba incluido dejaba su lugar en la fila de la escuela cada vez que yo estaba esperando. Así, un día, le pregunté por qué se salía de la fila cada vez que venía. Ella me respondió que porque ella no estaba de acuerdo en que su hijo estuviera estudiando en esta escuela. Así que yo le respondí que siempre que quisiera saber qué es el autismo, que me preguntara, que el autismo no es una enfermedad infecciosa. Pero le dije que mi hijo tenía el mismo derecho de estar en esta escuela como su hijo. Al día siguiente se disculpó conmigo y somos buenas amigas.’ Madre de Sebastián (Primaria)

‘Después de tener a Julián, me volví más sensible. Te das cuenta de que el director nunca les dice (a los padres de los compañeros de clase) que un niño

tiene una dificultad porque tienen miedo de que saquen a sus hijos fuera de la escuela.' Madre de Julián (Preescolar)

6.6.5.5 Ansiedad de los Compañeros

Las participantes pueden tener ansiedad cuando nunca han experimentado la inclusión de los niños con TEA. Como es bien sabido, las personas suelen tenerle miedo a lo desconocido o por la falta de información o experiencia. El miedo puede actuar como una barrera sustancial que debe ser superada para lograr una inclusión exitosa de los niños con TEA. Los compañeros de clase podrían tener miedo de un niño con TEA ya que él o ella pueden parecer muy diferentes de otros compañeros sin discapacidad.

'DOMUS realizo una presentación sobre Hideyi en la escuela. Yo entiendo que las personas tenían miedo de que Hideyi pueda ser convencido por alguien que haga algo peligroso, pero él no ha estado en esa situación. Él es normal, él es un adolescente y le gustan las chicas. Este evento nos ayuda a saber quiénes son las figuras de autoridad. A él le gustaba una chica de la primaria y la tocó. Ella sintió que la estaba acosando y fue con la directora. Así que se convirtió en un problema para Hideyi.' Alex, maestro de apoyo de Hideyi

'A veces sentía una barrera de los compañeros de clase hacia él, porque si tenían miedo, no sabían cómo tratarlo. Es natural sentir temor frente a lo desconocido. Debido a esto reaccionan así.' Maestro de Hideyi (secundaria)

Además, los grupos de discusión revelaron que a sus compañeros les preocupaba la idea de la inclusión porque era algo desconocido para ellos.

'Para ser honesto, cuando nos dijeron que íbamos a tener a Andrea en la clase, fue difícil porque nosotros no habíamos tenido a Irvin en nuestra clase. Por lo tanto, al principio estábamos un poco asustados, también porque vimos un video en el que los niños se lastimaban'. Respuesta de compañeros de clase de Andrea en grupo de discusión (Secundaria)

Sin embargo, las actitudes de los participantes se volvió más positiva al darse cuenta que existen beneficios para los niños con TEA, los maestros, los maestros de apoyo y los compañeros de clase.

'Esta experiencia que inició con miedo, ha sido una experiencia maravillosa. Yo esperarí que otros tengan este tipo de experiencia, pero sin llegar a extremos en

que la experiencia pueda ser negativa y que tengamos que limitar estas experiencias.' Alex, maestro de apoyo de Hideyi

'Fue una experiencia traumática para los maestros en el principio, debido a la falta de información y de experiencia, o porque les resultaba aterrador el cometer un error. Ellos sentían que alguien los estaba vigilando. Sin embargo, poco a poco, con la experiencia, ellos entendieron que era una oportunidad para que tanto Andrea como Irvin, pudieran ser parte de la comunidad. Yo sólo encuentro beneficios.' Director de Andrea e Irvin (secundaria)

'Estoy asombrado, de nuevo, esto demuestra que los compañeros de clase no tienen ningún problema en comparación con los adultos. Los niños no hacen otra cosa más, que dar amor y respeto. Tenían una actitud positiva, y han aprendido mucho, pero han cambiado a través de esta experiencia, y eso es importante'. Director de Irvin (secundaria)

Del grupo de discusión de Irvin, los compañeros sugirieron que la experiencia les había ayudado a aprender acerca de la inclusión y los ayudó a ser más positivos y aceptar a los niños con TEA. La experiencia les ayudó a ser de mente abierta, al conocer a otros niños con TEA y aceptar la diversidad como parte de su vida. También aprendieron a ayudar a otros.

'Aprendí que cada uno tiene diferentes habilidades, lo vi al conocer a Irvin y Andrea. Pensé que todos los niños con TEA eran como Irvin, pero no es así.' Luisa, compañera de clase de Irvin (Secundaria)

'Yo estaba hablando con mi tío y mi tía. Me dijeron que nunca habían tenido una experiencia como esa. Que antes se decía que los niños con autismo eran personas hiperactivas o locos Ninguno de mis padres sabían lo que es una experiencia como está, pero yo lo sé. Vamos a ser capaces de compartir con nuestros hijos este tipo de experiencia. Mucha gente no sabe cómo reaccionar ante el autismo hasta que esto le sucede.' Ernesto, compañero de clase de Irvin (Secundaria).

Las experiencias de los compañeros de clase Hideyi habían sido muy positivas, por lo que han aprendido a estar abiertos a incluir a otros niños con TEA.

'No sabemos si vamos a tener este tipo de experiencia con personas con autismo de nuevo. Así que ahora estamos preparados por si esto sucede'. Fer, compañero de Hideyi (Secundaria)

‘Sí, vamos a aceptar a alguien con autismo ‘ Compañeros de Hideyi

La falta de experiencia y la falta de información podrían crear actitudes negativas de los grupos de interés que podrían resultar en una mala aplicación de la inclusión. Por lo tanto, los profesores y compañeros de clase pueden mantener una actitud negativa, pensando que la inclusión no podía funcionar. Esto se convirtió en un ciclo negativo o vicioso.

‘Al principio, yo estaba un poco preocupado porque no sabía cómo la integración sería dentro del aula. Pero con esta maestra de apoyo, he observado que el niño podría trabajar con el grupo. Esta maestra de apoyo se sienta con Julián con los demás en la mesa.’ María, maestra de Julián (Preescolar)

‘Considero que no estamos acostumbrados a aceptar a las personas con necesidades educativas especiales por lo que puedan sentirse rechazado o no acogidos. Es posible que Julián no lo pueda percibir. Pero a veces pienso que Julián siente que es bienvenido aquí y que lo amamos.’ María, Maestra de Julián (Preescolar)

Los participantes pueden cambiar sus actitudes negativas basadas en sus experiencias, ya que observan resultados positivos para los niños con TEA. El principal resultado de la inclusión de los niños con TEA, en el aula es que son alumnos que pueden aprender, pueden desarrollar su comunicación, interactuar con otros niños, y se convirtieron en parte del grupo mientras aprenden a ser lo más independientes posible. Los participantes también encontraron beneficios para los compañeros de clase de los niños con TEA, después de haber experimentado la inclusión. Uno de los principales beneficios para los niños era que podían socializar con otros niños.

‘Las ventajas para ellos es que pueden socializar y se acostumbran a estar en la sociedad. Para nosotros, la ventaja es aprender a interactuar. Porque a veces no sabemos cómo incluir a estos niños, aprendemos cómo hacerlo por medio de las actividades que DOMUS nos sugieren.’ Director de Sebastián (Primaria)

Los compañeros pueden valorar sus propias habilidades y aprovechar sus habilidades para estudiar.

‘Los compañeros de clase entienden por qué deben aprovechar al máximo la escuela. Pueden ver que lo que está aprendiendo Andrea ahorita le ayudará a integrarse en un trabajo algún día, de acuerdo a sus habilidades, como pintar juguetes o ensamblar cajas. Así, que para ellos es una oportunidad para

reflexionar sobre su propio potencial y sobre la importancia de valorar todo. Es una bendición tener a Andrea en la escuela (Beatriz empieza a llorar). Beatriz, Coordinadora de Irvin y Andrea (Secundaria)

‘Para sus compañeros de clase, es una oportunidad de vivir con alguien como él. Yo siempre les digo que todos somos diferentes. ¿Algunos niños tienen otras dificultades con las ecuaciones? Irvin es bueno para algunas cosas y otras actividades a veces son difíciles para él. Sus compañeros lo aman’. Beatriz, Irvin y Coordinador de Andrea (secundaria)

‘Para los niños es darse cuenta que hay personas diferentes. Y aprender a respetar a otros y a tener valores.’ Karina, Maestra de apoyo Julian (Preescolar)

Los resultados de los tres grupos de discusión de edad secundaria de discusión con sus compañeros de clase sugirió que después de experimentar la inclusión de un niño con TEA en su salón de clases, se dieron cuenta que no había beneficios de este proceso. Por ejemplo, se informó que Irvin, Andrea y Hideyi (niños con ASD) los apoyó durante las actividades escolares, que recibieron más atención de la maestra, y que tenía un nuevo amigo. También fueron más conscientes acerca de los trastornos del desarrollo. Los compañeros de Irvin, por ejemplo, lo perciben como un gran aporte del niño porque estuvo participando y apoyando en su trabajo como un miembro más del equipo.

Los alumnos aprendieron que cada persona, con o sin autismo, es única. Además, los niños con autismo tienen la oportunidad de aprender de sus compañeros. Por lo tanto, la relación entre los niños con TEA y sus compañeros de clase es recíproca.

‘Cuando seamos grandes y si tenemos un niño con autismo cerca, sabremos cómo reaccionar. Es de gran ayuda para nosotros porque aprendemos a aceptar a las personas. Aprendemos cómo interactuar con diferentes personas. Esto nos ayuda a crecer como personas.’ Laura, compañera de clase de Hideyi.

Los niños informaron que una de las ventajas de estudiar junto con un niño con autismo es que los maestros dan más beneficios, por ejemplo, más tiempo o apoyo.

‘Los maestros nos dan más tiempo para el grupo que está trabajando con Hideyi. Podemos cambiar más cosas y tener más tiempo. Esta situación da algunos beneficios al grupo que trabaje con el niño con TEA.’ Laura, compañera de clase de Hideyi

Por ejemplo en el grupo en el que estaba participando Irvin, los niños pensaban que solamente unos cuantos niños participaban en su inclusión y siempre estaba interactuando con los mismos individuos. Ellos sugirieron que más niños deben interactuar con él. La experiencia les ayudó a abrir sus mentes a conocer a otros niños con TEA y aceptar la diversidad como parte de su vida. Han aprendiendo cómo ayudar a los demás y tratarlos de la misma manera que otros niños. El punto más importante es que sus compañeros consideran a Irvin su amigo y, no sólo otro compañero de clase. Durante el grupo de discusión de Andrea, un compañero de clase sugirió que había aprendido a interactuar con ella, lo que le ayudaría en el futuro si él tuviera un hijo o un amigo con autismo.

‘Si tengo un hijo con autismo, yo sabré cómo es y cómo interactuar con él. U otro amigo yo lo trataría bien’. Compañero de Andrea (secundaria)

Los comentarios anteriores indican que la ansiedad de los participantes disminuyó después de experimentar la inclusión, cuando se dieron cuenta de que el niño ha sido aceptado socialmente. Este hallazgo es consistente con los resultados de la investigación de Wiener y Tardiff (2004), que demostró que los niños con necesidades educativas especiales puedan desarrollar mejores habilidades para crear amistades. Buysee y Goldman (2002) también encontraron que los niños con necesidades educativas especiales tienen más compañeros de juegos cuando se les incluye en la escuela ordinaria. Los maestros que incluyeron a niños con discapacidad tienden a ser más sensibles a la diversidad. Ellos también aprenden diferentes estrategias para trabajar con niños con TEA y así desarrollan sus propias habilidades docentes, su conciencia y la comprenden cómo interactuar con los niños con autismo. Además, aprendieron a respetar la diversidad, a valorar sus propias posibilidades y capacidades para aprender y expresar sus sentimientos.

‘Ellos pensaron que los niños con TEA estaban ausentes, para los que pudieron aprender de la experiencia, ha sido todo un regalo. Nos dimos cuenta de que son niños como cualquier otro niño.’ Maestro de apoyo de Irvin (Secundaria)

‘Para los profesores y compañeros de clase es importante saber que hay niños con estas características, que hay diferencias. Que es posible interactuar con ellos, para aprender y saber de ellos.’ Maestro de apoyo de Irvin (Secundaria)

Una de las principales conclusiones fue que los participantes de la inclusión de los niños con TEA sienten cierta ansiedad por la nueva experiencia de inclusión. Esto es similar a lo señalado por Plaisance (2007) en Francia, que ha encontrado que las dificultades que se suscitan son principalmente debido al miedo a lo diferente. Este autor sugiere que los maestros regulares deben estar capacitados para trabajar con niños con necesidades

educativas especiales con el fin de lograr una inclusión exitosa. Otro resultado que concuerda con los hallazgos del estudio informaron que muchos padres presentan ansiedad sobre la inclusión de sus hijos con necesidades educativas especiales (Spann et al., 2003). En algunos casos, los participantes superan la ansiedad con la experiencia y tienen más confianza en el proceso. Por lo tanto, otro factor clave que favorece la inclusión exitosa es simplemente tener la oportunidad de experimentarlo.

6.6.6 Habilidades de competencia de la maestra.

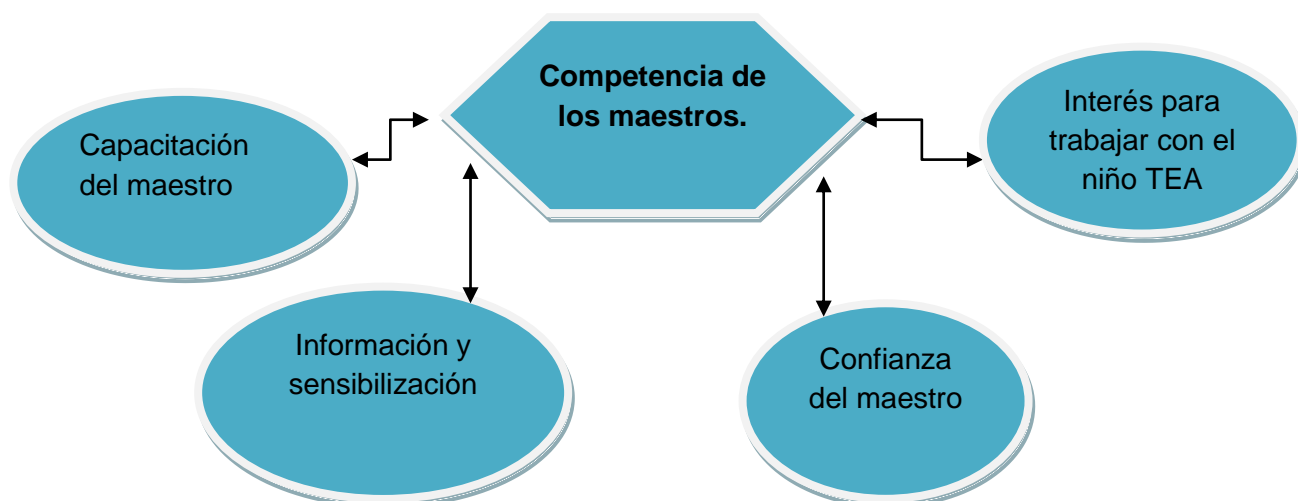


Figura 6.6 Habilidades de competencia de la maestra.

El tema anterior sobre el impacto de la experiencia de los maestros en superar la ansiedad acerca de la inclusión es muy similar con este tema. Los maestros en las escuelas regulares que pensaban que eran suficientemente competentes para enseñar a los niños con TEA estaban más dispuestos a enseñar a los niños con TEA en comparación con aquellos que pensaban que no podían apoyarlos.

La mayor parte del tiempo, algunos maestros regulares mexicanos no estaban bien capacitados o preparados para incluir a los niños con autismo, que se asoció con la falta de confianza en sus habilidades para enseñar a los niños con necesidades educativas especiales, en particular los niños con TEA.

6.6.6.1 Capacitación de los maestros acerca del TEA

Sólo unos pocos de los maestros en este estudio fueron capacitados durante su carrera para trabajar con niños con NEE. Algunos, sin embargo, continuaron su formación después de tomar posesión de su puesto, aunque esto no suele estar regulado. La calidad de dicha formación puede ser muy variable, parte de esta formación dura sólo dos horas. Tras la

finalización de este curso, los maestros pueden ser recompensados económicamente por Carrera Magisterial (véase el capítulo sobre la educación mexicana). De hecho, la mayoría de los maestros dependían del maestro de apoyo para aprender a utilizar estrategias adecuadas de enseñanza y estilos de aprendizaje que son más apropiados para el niño. Los maestros también dependían del maestro de apoyo para saber cómo manejar comportamientos difíciles y por ejemplo, apoyar al niño cuando presenta un berrinche. El maestro ayudó al niño a desarrollar mejores herramientas para interactuar con los demás. Una vez más, los maestros de apoyo sabían más sobre el uso de métodos de comunicación eficaces, como el uso de PECS y TEACCH.

‘Lo que necesitamos es una capacitación formal. Sin duda, las características de estos niños son muy diferentes a las de otros niños. No necesitamos sólo la capacitación, sino también ser conscientes de lo qué es el autismo.’ Maestro de Hideyi (secundaria)

Durante las observaciones, se constató que uno de los maestros de escuela primaria de Ian y Sebastián había sido capacitado durante sus estudios universitarios y que había estado muy interesado en tratar de apoyar a los niños con TEA. Comprendía el trastorno del desarrollo, y también estaba tratando de hacer adaptaciones curriculares para Ian y para Sebastián de acuerdo a sus propias necesidades.

Por el contrario, los maestros que no han recibido una capacitación adecuada, por lo general no se consideran competentes para trabajar con niños con TEA, ya que no saben cómo interactuar y realizar adaptaciones curriculares, o qué estilo de aprendizaje podrían utilizar con estos niños. Por lo tanto, en algunos casos, toda la responsabilidad se deja al maestro de apoyo. El niño podría ser descuidado e incluso podría ser peligroso para él.

‘Honestamente creo que ha sido por falta de cuidado con Sebastián. Yo he tenido algunas situaciones con la maestra de apoyo. Porque veíamos que ella dejaba hacer cosas a Sebastián que no deben de estar permitidas como por ejemplo comer cosas del suelo y veíamos que la maestra de apoyo se lo permitía. Yo creo que la maestra no es la adecuada. No es la maestra que debe de tener Santi. Yo se lo he dicho a todos que le falta capacitación. Ella se sentía rechazada porque le dije que estaba equivocándose.’ Irma, maestra de Sebastian (Primaria)

‘Cuando se hace la integración de un niño, sin incluir todos los aspectos y el conocimiento es cuando se pueden dar malas experiencias y es cuando el niño ya no quiere seguir haciendo esto. Lo que pasa es que aquí en México todavía no

estamos preparados para hacer inclusión. Aunque ya hay decretos no están todavía las escuelas preparadas para la inclusión, ni las familias para lograr la inclusión. Karen, maestra de apoyo de Julián (Preescolar)

6.6.6.2 Información y sensibilidad

Los maestros que tienen la información adecuada tienden a estar menos ansiosos acerca de la enseñanza de niños con TEA, y por lo general, se dieron cuenta de que es una buena experiencia. Además, de que todos los participantes se beneficiaron de ella.

'DOMUS vino y dio la información y las presentaciones en la escuela. Creo que esta toma de conciencia ha sido muy útil. Pensé que iba a ser difícil, porque son niños a nivel de escuela secundaria, pero no fue difícil.' Carmen, maestra de apoyo de Andrea (secundaria)

Por el contrario, la falta de información podría causar que los compañeros y maestros puedan tener miedo o ansiedad ante lo desconocido. A su vez, esto también podría producir actitudes negativas hacia el niño con TEA. La información adecuada y el conocimiento es muy importante en el cambio de actitudes hacia la inclusión.

'Siempre hay ignorancia sobre lo que está pasando. Siempre estamos viviendo en nuestro pequeño lugar. Cuando salimos de este lugar pequeño y nos enfrentamos a la realidad en primer lugar, nos daba miedo, más tarde, nos enfrentamos y actuamos de una manera agresiva. Esto generalmente se crea debido a nuestra ignorancia. Pero cuando la gente está informada, se esfuerzan, y no existe barrera que no pueda ser destruida. No se encontró ningún obstáculo o barrera para integrar a Irvin, era sólo la falta de información. Aunque una barrera podría ser que los maestros no saben cómo interactuar con él. Ellos no saben bien como realizar las adaptaciones curriculares.' Director de Irvin (Secundaria)

'Hace falta tal vez más información, y más niños deben ser incluidos. Pero que realmente sea obligatorio tener niños con NEE y TEA, que no sea optativo de las maestras y directores si ellos quieren o si ellos lo consideran correcto o no.' Kristina, maestra de Daniel (Preescolar).

'No hay información, no saben lo que es autismo. Ellos ven a un niño sólo, que es un genio, que sabe matemáticas, cuando no es así en todos los casos. Lo bueno fue que tuvieron capacitación acerca del espectro autista, los maestros ya tienen

una idea de lo que es el autismo.’ Karen, Maestra de apoyo de Julian (Preescolar)

Volveré a este subtema cuando se discuta las actitudes de los participantes.

6.6.6.3 Confianza

Los maestros que se sentían más confiados y comprometidos con su papel apoyaron y participaron más en la inclusión de los niños con TEA, porque sabían cómo llevarlo a cabo y trataron de buscar la información y la capacitación para integrar al niño.

‘Todos somos maestros y es nuestro trabajo darle un lugar. Por ejemplo encontrar algún material en caso de que el maestro de apoyo no lo tenga. Nosotros somos los que tenemos que tomar ese papel. Debemos incluirlo en todas nuestras actividades. Debido a que él es parte del grupo.’ Karime, Maestra de Julián (Preescolar)

Durante mis observaciones, me encontré que la maestra siempre le preguntaba a la maestra de apoyo cómo integrar a Julian en el grupo, porque ella estaba muy comprometida e interesada. En contraste, los maestros que no se sentían seguros para manejar un salón con niños con TEA, pensaban que no están calificados para trabajar con ellos. Tenían miedo de que los niños con TEA fueran muy diferentes de los otros estudiantes. Estos maestros dudaban de sus habilidades para enseñar.

‘Yo le dije que la maestra depende demasiado de la maestra de apoyo. Que no era posible que la maestra no supiera lo que tenía que hacer y que no es posible que con Julián no pueda. Sé que es difícil pero tampoco es imposible.’ Mama de Julián (Preescolar)

‘Cuando a mi me dijeron vas a tener a un niño con autismo en el salón y yo pensé ¡ayy!, ¿esto qué es? Ya después me dieron información y pues ya. Yo también al principio cuando se me acercaba, de repente era que me abrazaba muy fuerte. Yo sentía como responder a eso y yo no sabía. Hubo un incidente en el cual un niño le pedía que se bajara los calzones y se reía de él.’ Gabriela, maestra de Ian (Primaria)

6.6.6.4 Interés para trabajar con niños.

Los maestros que se han comprometido y les interesa trabajar con niños con TEA tienden a tener una actitud más positiva hacia la inclusión porque estaban dispuestos y trataban de aprender y respaldar más al niño en el proceso de inclusión.

'Toda la experiencia ha sido genial. Me gusta todo. Los maestros nos sugieren mucho todo lo que debemos hacer. No me he sentido sola en el proceso. Ellos saben más o menos lo que Andrea puede hacer, por lo que tienen muy buenas ideas, nos ayudan mucho y me han hecho sentir parte del equipo. No estamos solas Andrea y yo.' Carmen, maestra de apoyo de Andrea (Secundaria).

La falta de confianza podría impedir que los maestros estén interesados en trabajar con niños con TEA. A veces, cuando una experiencia parece ser demasiado difícil, algunas personas, al tener miedo pueden perder interés, prefieren no hacer nada. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, el experimentar la inclusión puede dar al maestro más confianza para trabajar con niños con TEA nuevamente.

'Desde hace 20 años que trabajo en el profesorado es la primera vez que yo trabajo con un niño con NEE. A lo mejor en algún momento yo estuve renuente o nunca pasó por mi mente que podría suceder eso. Primero fue el miedo, luego llegó el reto. Primero antes debemos conocer qué es lo que sucede, como podemos apoyarlos. A lo mejor yo sé que de todo el apoyo, el mío es muy poco refiriéndome a poderme sentar a trabajar con él específicamente.' Maestra de Julián (Prescolar)

Una de mis conclusiones es que los maestros con actitudes más positivas se sintieron más competentes y tienden a incluir a los niños de una manera más efectiva. En contraste, los maestros que no han sido capacitados; que temen llegan a tener actitudes negativas, y se sentían sobresaturados al tener que cuidar a un niño con NEE. Este estudio produjo resultados que corroboran los hallazgos de muchos estudios anteriores, llevados a cabo en Canadá por Winzer y Mazurek (2011), quienes reportaron que las actitudes del maestro cambian de negativas a positivas después de haber experimentado la inclusión. En México, algunos maestros pueden ser capacitados por medio de la Carrera Magisterial (ver capítulo 2). Sin embargo, según un estudio de López-Acevedo y Salinas (2000), esta capacitación no apoya el logro académico de los estudiantes regulares. Este resultado es similar a los hallazgos de Joyce y otros (1991) y los de Blanco (2006) que también reportaron que los maestros que no han recibido la suficiente capacitación y carecen de la

preparación universitaria necesarias para apoyar a los niños con NEE pueden afectar el proceso de inclusión. Esto se agrava si no hay diferenciación de estilos de aprendizaje, si el currículo básico es rígido, o si existe una falta de trabajo en equipo entre maestros, maestros de apoyo y personal de la escuela. Los maestros que creen que son competentes y que pueden apoyar al niño tienen una actitud más positiva y adaptan el plan de estudios de acuerdo a las necesidades del niño. Estos hallazgos son similares a los de Sharma y otros (2008) y los de Palmer (2006). Un elemento clave para facilitar la inclusión de los niños con TEA es tener un maestro que se sienta competente, porque él o ella están calificados, informados, confiados en sus habilidades y que están interesados en trabajar con niños con NEE.

6.6.7 La actitud de los participantes en la inclusión de niños con autismo

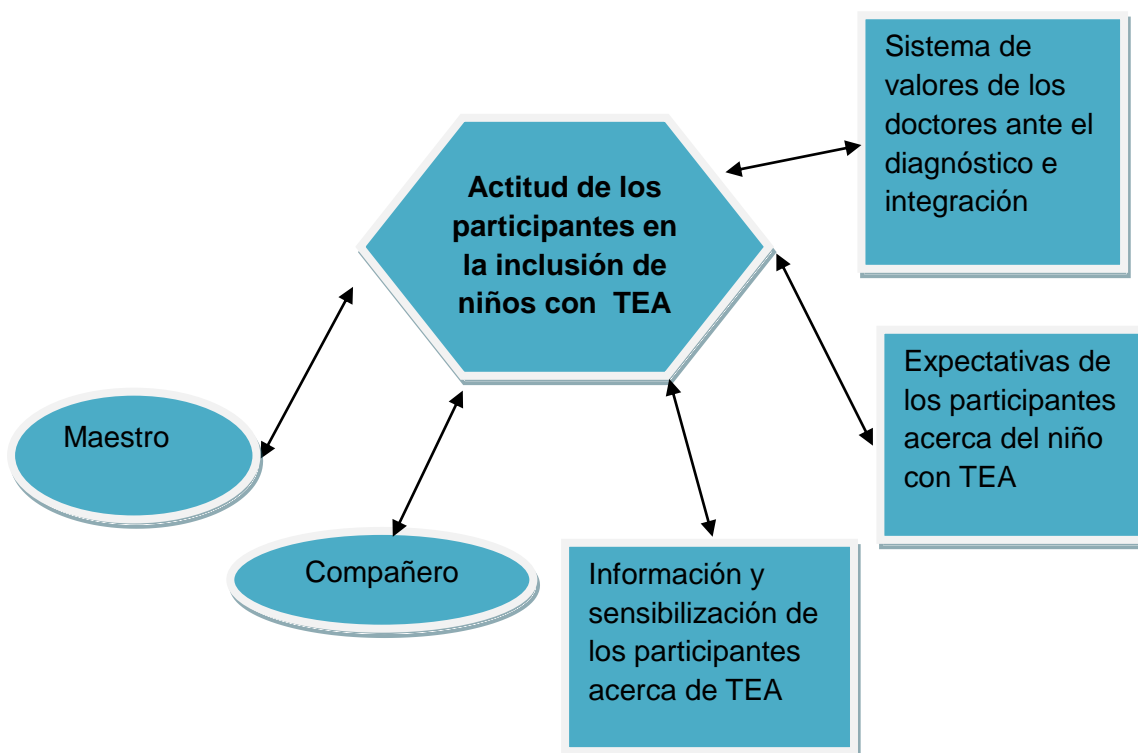


Figura 6.7 Actitud de los participantes en la inclusión de niños con autismo

Un factor clave que llevó al éxito de la inclusión de todos los niños con NEE es el grado en que sus compañeros de clase, maestros y maestros de apoyo los aceptan. No es de extrañar, que la evidencia ha proporcionado pruebas de que el nivel de aceptación o rechazo de los participantes (compañeros de clase y maestros), es muy relevante para el éxito de la inclusión. Por lo tanto, un importante facilitador de la educación inclusiva es la aceptación de los niños con TEA, mientras que el rechazo de los participantes hacia los niños con TEA es una barrera. La actitud de los maestros ha sido percibida como una

consecuencia de los conocimientos y competencias de los profesores. La siguiente sección se refiere a las actitudes de los participantes en general. Otro factor principal que conduce a actitudes positivas o negativas fue la información que los participantes tuvieron sobre el TEA, en general, y sobre el niño específico en particular. Por lo tanto, estos dos temas, la actitud del maestro y la información que tenían sobre el niño aparecen en dos temas diferentes.

6.6.7.1 Actitud de los compañeros acerca de los niños con TEA.

Los compañeros de clase, en la mayoría de las escuelas, tienen una actitud positiva hacia los niños con TEA. Casi todos los maestros y el personal docente que entrevisté dijo que a los compañeros de clase les gusta convivir con un niño con TEA en la escuela, y esto puede verse en la forma en que actúan hacia el niño.

'Me sorprendió, porque desde el principio, los niños no hacían caras o no dejaban de acercarse a ellos. Por el contrario, todos los niños están muy bien, muy interesados y venían a preguntarme si podían hacer algo.' Carmen, maestra de apoyo de Andrea (Secundaria).

'La inclusión ha sido realmente útil para Irvin en el área social, para poder cambiar algunas de las conductas particulares del autismo y enseñarle a leer. Ha sido muy útil para identificarse con sus compañeros y pertenecer al grupo... Si se encuentra en otro lugar como una escuela especial, a diferencia de una escuela regular, probablemente podría encontrar más desventajas para él, porque la interacción aquí le ayuda mucho.' Maestra de apoyo de Irvin (Secundaria)

De acuerdo con la sociometría, se ha encontrado que Sebastián tenía un estatus sociométrico más bajo en comparación con el de Ian, que estaba estudiando en la misma escuela, pero en diferente año. Esto podría ser el resultado de que Ian contaba con mejores habilidades y más espacio que en el salón de Sebastián. La clase de Sebastián tuvo 30 niños, en comparación con la clase de Ian con sólo 17 niños. El salón de Sebastián en la escuela pública primaria era muy pequeño para el número de niños que asisten a ese grado escolar, y tenían dos niños con TEA, una maestra y dos maestras de apoyo. El salón de clases tenía un clima muy cálido, ruidoso y no había espacio suficiente para que Sebastián estuviera sólo. Sebastián presenta problemas de conducta. Él es sensible al ruido por lo que se puede poner ansioso. Ya que él no podía expresar sus sentimientos, tendía a hacer berrinches. Creo que estos factores afectaron la aceptación de Sebastián en el salón porque estas características distraían a sus compañeros de clase.

Durante el grupo de discusión, muchos compañeros sugirieron que estaban muy contentos por la oportunidad de estar con Andrea y que ella era una más del grupo. Durante la observación, también se encontró que los niños disfrutaban al compartir el tiempo con ella y ella les sonríe. Algunos de los niños almuerzan con ella durante el recreo.

‘Andrea es una chica muy linda y tierna. Andrea presta atención a todo lo que le dicen cuando estamos haciendo algún trabajo. Ella responde si le pides algo, no con muchas palabras. Nosotros le enseñamos a bailar La Macarena.’ Fernanda, compañero de Andrea (Secundaria)

Los compañeros de clase de Irvin durante el grupo de discusión comentaron que la contribución del niño con autismo es importante. Una de las ventajas es que el niño con autismo participe y sea apoyado en su trabajo y que la interacción con otros niños los haga feliz. Uno de los niños sugirió que antes tenía miedo por no saber cómo podía interactuar con el niño con TEA, pero con el tiempo y con la experiencia, aprendió a aceptarlo.

‘El primer día que lo vi, tuve miedo. Pero ahora, estoy más en contacto con él. Sé cómo reacciona y cómo lo hace todo. Cuando Irvin está trabajando, es muy agradable. Él hizo las cosas de una manera muy diferente de cómo lo hacemos. Cuando estamos haciendo el trabajo en equipo, Irvin trabaja y nos ayuda, de acuerdo a sus habilidades, él apoya al cortar o dibujar. En cierto modo, se aligera el trabajo con su ayuda. Me gusta mucho trabajar con él, y yo soy uno de los que pasan más tiempo con él.’ Ernesto, compañero de clase de Irvin (Secundaria)

Durante mis observaciones, también me pareció que sus compañeros estaban dispuestos a pasar tiempo con Andrea e Irvin durante la clase, así como el receso. Los datos sociométricos también sugirieron que a sus compañeros de clase les gustaba relacionarse con Andrea e Irvin. Andrea tenía un estatus sociométrico ligeramente superior en comparación con Irvin que estaba estudiando en el mismo grado, pero en una clase diferente en la misma escuela. En general, 15 de los 19 compañeros querían trabajar con Andrea, mientras que sólo 14 de los 24 compañeros querían trabajar con Irvin. Las actitudes negativas de los compañeros de clase también pueden actuar como una barrera para la inclusión efectiva, como la madre de Pedro lo comentó:

‘Al principio si yo llegaba a escuchar a otros niños que decían: ‘Ya llegó Pablo tápanse las orejas y le hacían así.., dentro de su inocencia, porque además los

niños así son. No, pero la verdad no hemos vivido discriminación por parte de otros padres, la verdad no, quizás porque como soy una mamá que trabajo, tampoco tengo mucha oportunidad de socializar con las otras mamás. Pero la verdad no hemos sabido de algún niño que lo hayan sacado porque pensaran que Pablo pudiera ser perjudicial para ellos.’ Susana, mamá de Pedro (Preescolar)

Los compañeros de Sebastián tienden a tener actitudes más negativas hacia su inclusión que los compañeros de Ian hacia la inclusión del segundo. Esto podría deberse a que Ian no presenta problemas de conducta en comparación con Sebastián. Durante una observación, me encontré con que Sebastián fue aislado y en ocasiones, era rechazado por la mayoría de los compañeros. A Sebastián le gusta aislarse. Algunos compañeros de clase estaban asustados cuando él empezaba a gritar, se movían lejos cuando él estaba cerca y volvieron a hablar con él. Esto podría haber sido porque Sebastián había golpeado a uno de sus compañeros de clase. Por lo tanto, los compañeros estaban preocupados de que pudiera hacerles daño.

Otro ejemplo de mis observaciones durante el Festival del Día del Niño, en la escuela primaria de Sebastián e Ian, fue que después de varias semanas de tratamiento en el hogar, porque Ian se rompió la pierna al regresar a la escuela en una silla de ruedas, todos los niños de su salón de clases lo rodeaban y querían jugar con él. Esto también se observó en la evaluación sociométrica, lo que indica que los compañeros de Ian lo aceptaban más que los compañeros a Sebastián.

6.6.7.2 Actitud de las Maestras

Como se mencionó anteriormente, las actitudes positivas de los maestros promovieron la inclusión del niño con TEA entre los compañeros de clase. En consecuencia, la actitud positiva y el liderazgo crean una influencia positiva y de aceptación hacia los compañeros del niño con TEA. Si el maestro tiene una actitud negativa hacia el niño con TEA, sus compañeros tienden a rechazar al niño. La filosofía de la escuela puede apoyar la inclusión del niño. El director, los maestros y los maestros de apoyo que mantienen una actitud positiva hacia los niños con TEA dentro del salón de clase logran una mejor inclusión. Por el contrario, a pesar de que los niños con TEA no eran capaces de comunicar sus opiniones y expresar sus sentimientos, la percepción de algunos participantes es que algunos de los niños de la muestra experimentó sentimientos de rechazo por parte de los diferentes participantes, tales como compañeros de clase, maestros o padres de otros niños. De hecho, los maestros que tenían actitudes negativas hacia los niños con TEA se sentían menos seguros con la inclusión del niño. Así, los maestros no alentaban a sus compañeros de clase para interactuar o aceptar al niño con TEA.

‘No me importa si estos chicos están en mi salón, pero yo no puedo calificarlos, no tengo la capacitación para eso. No puedo tener ningún logro si el niño no entiende cosas de física. Si revuelve cosas durante el experimento. Pero debido a que no tienen el mismo nivel de afectación. Yo no podría decirle ahora tú vas a hacer esto. Porque yo perdería mucho tiempo en tratar de lograr un aprendizaje que a lo mejor no se adquiera’. Lidia, Maestra de Irvin y Andrea (Secundaria)

6.6.7.3 Nivel de información y sensibilización acerca de TEA.

Los maestros que fueron informados sobre qué es el TEA y que eran conscientes de las consecuencias del trastorno sabían cómo trabajar con estos niños y tenían actitudes más positivas hacia ellos. Por lo tanto, sería más probable que ellos incluyeran al niño con TEA.

‘Ha sido de gran ayuda que el maestro viene con él, también para informar y sensibilizar a los maestros. La mayoría de los maestros que no estaban de acuerdo al principio, ahora son felices con los resultados, porque Hideyi tiene mejores calificaciones que la mayoría de los otros compañeros de clase.’ Coordinador del Hideyi (secundaria)

Del grupo de discusión de Andrea, los compañeros de clase, dijeron que la información sobre TEA había sido útil para ellos. Ellos saben cómo apoyar e interactuar con los niños con TEA y aceptar la diversidad.

‘Tengo un tío con síndrome de Down, y es muy bonito poder interactuar con estas personas. Si encuentro a otra persona con autismo, sabré cómo hacerlo. Usted escucha a la gente decir que los niños con discapacidad no merecen vivir. Es como un niño normal con capacidades diferentes a las suyas’ Luis, compañero de Andrea (Secundaria)

Por el contrario, si no fueran conscientes del TEA, ellos podrían tener un actividad más negativa hacia los niños con este trastorno.

‘Creo que el concepto no está bien definido. Algunas personas lo entienden como la integración, mientras que otros lo entienden como que pueden estar dentro del grupo, pero desearían que no estuviera allí. Él está allí, pero como si no perteneciera.’ Maestra de apoyo de Irvin (Secundaria).

‘A veces los maestros no están interesados porque no tienen la capacitación necesaria.’ Madre de Hideyi (Secundaria)

‘Creo que la capacitación es muy importante porque hay diferentes niveles de severidad sobre el trastorno del espectro autista, y muchas veces, otros niños tienen algunas características autistas. Sin embargo, no nos dimos cuenta porque no sabemos y no somos especialistas en el diagnóstico. Se requieren cualificaciones y estrategias para hacer eso.’ Directora de Julián (Preescolar)

Durante el grupo de discusión, los niños sugieren que a pesar de haber recibido cierta información acerca del TEA, se requiere más información para saber cómo incluir a Irvin durante las clases.

‘No estábamos preparados para ayudarlo. Para interactuar de una mejor manera con él, porque no nos informaron de que manera hacerlo.’ Fernanda, compañera de clase de Hideyi. (Secundaria)

‘Algunos compañeros de clase lo podían excluir o rechazarlo porque no saben cómo interactuar con él.’ compañero de clase del grupo de Hideyi (secundaria)

‘A veces escucho a los niños diciendo que no se acerquen porque pueden patear, y los discriminan cuando no los conocen. Los tratan de manera diferente debido a que tienen autismo. Ellos son ignorantes y no saben lo que es esto. Nos dieron una charla, pero no fue suficiente. Pero si de verdad les das la oportunidad de reunirse con ellos, aprenderán que se trata de personas con capacidades diferentes. Me siento mal cuando escucho este tipo de comentarios negativos. Pero creo que esta gente es ignorante y criticar sin saber muy bien.’ Ingrid, compañero de Andrea (Secundaria)

La falta de información adecuada y la experiencia de estudiar o enseñar a los niños con TEA podría ser un factor clave en la desaparición de la discriminación y segregación. Los niños con TEA de alto funcionamiento o Síndrome de Asperger puede sentir un estigma y los demás los ven como extraños y sienten que no pertenecen a un grupo. Por lo tanto, ellos tratan de hacer todo lo que otros les dicen a fin de complacerlos, pensando que así serían aceptados.

‘¿Cómo puedo responder a eso? y yo no sabía cómo. ocurrió un incidente, cada vez que Ian iba al baño, un niño le pedía que se bajara los chones y se burlaba de Ian.’ Gabriela, Maestra de Ian (Primaria)

Durante el grupo de discusión, los compañeros de clase sugirieron que los maestros comparan a Hideyi con otros estudiantes, lo cual es una forma de discriminación. A ellos les gustaría que los maestros trataran a Hideyi como cualquier otro estudiante.

‘No es que los maestros lo excluyan. Pero creo que tienen miedo del trastorno de Hideyi. Ellos lo comparan con nosotros. Ellos han dicho: incluso Hideyi puede hacerlo mejor que tú. Él es tan capaz como nosotros, ¿por qué hacen diferentes exámenes para él?’ Fernanda, compañero de clase de Hideyi (secundaria)

‘El maestro le dijo a Fernanda que incluso Hideyi hace las cosas más rápido que ella. Como si Hideyi fuera diferente a nosotros’ Frida, compañera de clase de Hideyi (secundaria)

‘Imagina que un maestro le dice a alguien que es irresponsable y decirles que aún Hideyi es mejor. Como queriendo decir que Hideyi es malo y tú eres peor? ... Somos iguales.’ David, compañero de clase de Hideyi (enseñanza secundaria)

‘No hay una gran diferencia en nuestras capacidades, estoy de acuerdo con mis compañeros de clase. Los profesores no deben discriminar, tiene las mismas capacidades que nosotros ’, Juan, compañero de clase de Hideyi (secundaria)

Ellos creen que otros compañeros de clase no eran conscientes y carecían de la información. Los compañeros de clase de Hideyi reconocieron que él era inocente, y que fácilmente podría imitar una mala conducta. Eso era por lo que podría ser fácilmente burlado.

‘Por ejemplo, algo que me molesta mucho, pero mucho es que la información no debe ser proporcionada sólo al grupo, se le debe dar a todas las escuelas preparatorias, secundarias y primarias, incluso Hideyi tocó a una niña en dos ocasiones. La chica se quejó y lo suspendieron. Pero no fue sólo culpa de ellos, es la falta de información sobre él. Los profesores no les han enseñado. Otros alumnos escupen agua y él vió eso y lo hacía también por lo que él fue suspendido.’ Fernanda, compañera de clase de Hideyi (secundaria)

6.6.7.4 Expectativas de los Participantes

Las expectativas de las participantes en el proceso de inclusión de los niños con TEA eran bajas en las etapas iniciales de la inclusión. Después de un tiempo, los participantes se dieron cuenta del potencial y las habilidades de los niños con TEA.

‘Durante un mes, él estuvo dentro de los siete primeros mejores alumnos del grupo. En ese momento, uno piensa qué es lo que está sucediendo con los otros niños. Creo que lo que facilitó es que el maestro incrementó sus expectativas.’

Coordinador de Hideyi

‘Porque creo que Hideyi tiene todo el potencial. De hecho, Hideyi tiene habilidades brillantes que te pueden sorprender. Él tiene una buena memoria para recordar las fechas de nacimiento.’ Director de Hideyi (secundaria)

‘He visto muchos avances en él. Daniel dice hola, adiós, te da un beso. Esto permite que sus compañeros de clase quieran abrazarlo o tocarlo y jugar con él en el patio. Ellos lo eligen como un miembro del equipo. Se le incluye en las actividades de la clase y en los deportes. Ellos dijeron que querían estar en el equipo con Daniel. Él ha hecho todo este avance en la socialización, de otro modo esto habría sido muy duro. Debido a que está dejando que otros rompan su estructura.’ Leticia, maestra de apoyo de Daniel (Preescolar)

Durante el grupo de discusión, los compañeros de clase de Hideyi sugirieron que creían en sus habilidades. Me pareció que sus compañeros tenían mejores expectativas sobre el futuro de los niños con TEA. Probablemente, esto podría deberse a que los maestros y el personal, han oído hablar o han experimentado de primera mano el fracaso de niños con estas condiciones en el pasado. Por lo tanto, han decidido no tener grandes expectativas. Sin embargo, pareciera como que sus compañeros saben qué trabajo es el adecuado para Hideyi en el futuro.

‘Porque Hideyi siempre nos dice lo que está pasando, podría dar las noticias.’

Frida, compañero de clase de Hideyi (Secundaria).

Los maestros pueden tener bajas expectativas acerca de las habilidades de los niños con TEA, pensando que ellos no son capaces de hacer muchas cosas, por lo que se podría pensar que los niños con TEA no se beneficiarán de la experiencia de este aprendizaje. Por consiguiente, no son compatibles, ni desafían al niño a dar lo mejor de ellos mismos.

‘Yo no creo que él será capaz de ir a la escuela secundaria o la universidad, porque siempre va a necesitar el respaldo de un maestro de apoyo’ Julia, Maestra Hideyi (secundaria)

‘Al principio, pensaron que el niño no iba a ser funcional. Hideyi ha demostrado con su conducta que es muy diferente.’ Director de Hideyi

Durante el grupo de discusión, en la escuela secundaria de Hideyi, compañeros de clase sugirieron que los maestros tienen bajas expectativas sobre el futuro de Hideyi. Los compañeros de clase de Hideyi lo ven tan capaces como ellos. Ellos piensan que él podría conseguir un trabajo en una oficina o en una biblioteca. La mayoría de ellos lo vio con un futuro brillante. Un compañero de clase dijo que lo admiraba, y mencionó que Hideyi se interesa en los demás. Además, me encontré con que Hideyi era capaz de hacer muchas actividades al igual que los otros compañeros de clase. Los resultados indicaron que las expectativas son más bajas en la escuela secundaria que en preescolar, lo que podría deberse a que las capacidades de los estudiantes aumentará en la escuela secundaria y los maestros son más estrictos con ellos. Por ejemplo, en la escuela preescolar y primaria, los padres pueden tener expectativas más altas, lo que podría facilitar la inclusión, mientras que en la escuela secundaria, sus expectativas podrían ser menores y actuar como una barrera.

6.6.7.5 Sistema de valores de los doctores ante el diagnóstico e integración

La mayoría de los padres sugirieron que, en México, es muy difícil encontrar un diagnóstico preciso. Muy a menudo, los médicos o psicólogos dan un diagnóstico equivocado. Algunas madres que participaron en este estudio, estaban seguros de que sus hijos tenían autismo, mientras que los médicos sugirieron que se trataba de una consecuencia de los problemas conyugales de los padres, o en otro caso, se cree que la madre estaba enferma y obsesionada. Por lo tanto, los padres pueden llegar a sentirse culpables durante el diagnóstico, y después, podrían tener dudas sobre las capacidades del niño y mantener bajas expectativas sobre sus hijos. Esto influye en el proceso de inclusión porque los médicos le dicen a la madre que sus hijos no serían capaces de hacer nada.

‘Los médicos pueden hacer que los padres se sienten culpables durante el diagnóstico porque los médicos te preguntan ¿si amas al niño?, ¿si lo abrazas o no? Mi marido es un anestesista y se sentía culpable porque estaba expuesto a diferentes sustancias que podrían haber producido el autismo.’ Madre de Karla (Primaria)

‘Había dos o tres comentarios de doctores que fueron muy hirientes con nuestro propio dolor. Su diagnóstico fue que mi hijo no iba a ser funcional. Nunca. Que no iba a ser capaz de escribir o leer, o hacer nada. Después de darle terapia, dijeron que deberíamos darle la medicación.’ Madre de Hideyi (secundaria)

Durante el proceso de inclusión, algunos profesionales creen que Irvin era un niño con autismo y que no podía alcanzar ningún logro. Un profesional le dijo a su madre que tenía que aceptar que su hijo no iba a tener éxito.

‘La gente de CLIMA era gente muy encantadora, muy cuidadosa, pero me dijeron que mi hijo seria autista, autista para el resto de su vida. Me dijeron que no habría ninguna posibilidad.’ madre de Irvin (Secundaria).

El hallazgo más interesante fue que, aunque algunos profesionales, como los médicos, tenían actitudes negativas hacia algunos niños con TEA, la mayoría de las madres decidió incluir a sus hijos en una escuela ordinaria. Se encontró que la mayoría de los participantes, como sus compañeros, maestros y maestros de apoyo, tenían actitudes positivas hacia los niños con TEA. También sugirieron que cualquier niño con TEA tiene derecho a ser incluido, pero cuando se lleva a la practica, se encontro que es más difícil, aunque no es imposible. Este hallazgo es similar al estudio de Guajardo (2010) en el que el 89% de los participantes presentan una actitud positiva acerca de la inclusión de niños con NEE.

Un tema clave es que los participantes que han sido informados y tienen expectativas adecuadas de los niños con TEA presentan actitudes más positivas hacia la inclusión. Si a la maestra y a los compañeros de clase les agrada el niño con TEA, sus actitudes sirven como base fundamental para que se cree una amistad o cualquier tipo de relación (Bukowski et al., 2000).

Sólo algunos participantes mostraron una actitud negativa hacia los niños con , debido a las conductas desafiantes o manifestaciones relacionadas con el TEA. De hecho, los niños llegaron a ser rechazados. El rechazo es *‘una forma negativa del afecto asociado con el deseo de un niño de estar lejos de otro niño’* (Bukowski et al., 2000: 12).

Esto significa que los niños pueden sentirse rechazados por otros niños, o en algunos casos, pueden experimentar una sensación de ser ignorados o no invitados a estar con ellos, durante el recreo o en la clase. Sin embargo, es interesante notar que en siete casos de este estudio, los niños con TEA tuvieron una experiencia positiva. Otros factores que conducen a resultados negativos eran las actitudes negativas y discriminatorias contra los niños con TEA. Algunos grupos de interés sugieren que los niños con TEA podrían ser intimidados, incluso si tienen altas capacidades o han sido diagnosticados con el síndrome de Asperger. Este hallazgo es similar a los de Blanco (2006) quien encontró ciertas actitudes negativas y actitudes discriminatorias hacia los niños con necesidades educativas especiales. Por otra parte, Symes y Humphrey (2011) encontraron que los niños con TEA habían sido intimidados por sus compañeros de clase. La inclusión de niños con alto funcionamiento, cuyo trastorno del desarrollo se dio a conocer al personal y a otros alumnos fue más positiva en una investigación de Ochs et al. (2001).

Además, otro hallazgo fue que las actitudes positivas de los maestros y la forma en la que el maestro interactúa con el niño con TEA influyó en la interacción del niño con TEA y sus compañeros de clase. Esto concuerda con los hallazgos de Norwicki y Sandieson (2002).

6.7 Conclusión

En cualquier país del mundo, la inclusión exitosa de un niño con TEA dependerá de diferentes factores. Sin embargo, el análisis de los datos demostró que los participantes en las escuelas mexicanas (maestros, maestros de apoyo, directores, coordinadores, padres y compañeros de clase) pueden actuar como un facilitador o una barrera a la inclusión exitosa. El éxito de las escuelas integradoras de la muestra fueron los que mantuvieron una ética escolar positiva. Estas escuelas eran más flexibles, utilizando diferentes estrategias. La percepción de los maestros al trabajar con niños con NEE se veía como parte de su propio puesto de trabajo similar a los hallazgos de la investigación de Farrell y otros (2007b).

En la sección anterior se explicó el proceso de inclusión en México. Si la mayoría de los factores están presentes, es más probable que el proceso de inclusión sea exitoso, permitiendo a los niños con TEA participar en las escuelas regulares. En primer lugar, los participantes sugirieron que los factores familiares deben ser resueltos para que el niño tenga un lugar en la escuela. Los padres deben ser capaces de pagar las cuotas, se deben comprometer a la inclusión y tener esperanza en el futuro para que el niño sea colocado en una escuela regular con el apoyo de DOMUS o una organización similar que incluya a niños con TEA.

Sin embargo, aún existen algunos temores de los diferentes participantes. Esto se debe en parte a la falta de experiencia, ya que la mayoría de los maestros nunca había experimentado la inclusión de un niño con TEA en una escuela regular. Esto indica que muchos de los participantes no habían recibido la formación, ni la información. Por otro lado, la mayor parte de los maestros y compañeros de clase admitió tener miedo a lo desconocido. Los maestros temían que no serían capaces de enseñar a los niños con TEA, ya que no se sentían competentes. Por lo tanto, tenían actitudes negativas en ocasiones hacia los niños con TEA. A su vez, las actitudes negativas se asociaron con actitudes negativas de los compañeros.

Además, muchos maestros también tienden a dejar toda la responsabilidad, en cuanto a la inclusión en el maestro de apoyo, por lo que los maestros no recibieron la suficiente experiencia en el trabajo directo con los niños. Si el maestro no recibe esta experiencia,

podría dar lugar a un círculo vicioso. Ellos no participan efectivamente en la inclusión del niño, por lo tanto, no tienen la oportunidad de ganar experiencia lo cual aumentaría su confianza para tomar parte en el proceso. La única manera de romper este círculo sería animar a los profesores a dejar de tener miedo a lo desconocido y familiarizarse con él. Era más fácil para los maestros si se les informa adecuadamente y se les capacita para tener una mayor conciencia de la inclusión de los niños con TEA. Ellos tienden a tener actitudes más positivas hacia los niños con TEA. Esto refleja el hecho de que todos los participantes en las escuelas inclusivas deben mostrar un espíritu positivo sobre la diversidad (Booth y Ainscow, 2002). Los maestros y el personal deben participar en las buenas prácticas dentro del aula y en toda la escuela. Por lo tanto, los maestros deben compartir la responsabilidad con el maestro de apoyo e integrar al niño con los compañeros de clase. Los compañeros de clase percibían la actitud positiva por parte de los maestros y el personal, que son los principales modelos a seguir para los estudiantes. Por lo tanto, los compañeros aceptan e interactúan con el niño con TEA. Esto ayudará al niño a estar socialmente incluido de una manera más eficaz.

Todavía hay una brecha entre la teoría de la inclusión y las prácticas reales de la educación inclusiva. Es necesario cambiar la filosofía de las escuelas, utilizar diferentes estilos de aprendizaje y ofrecer un currículo más flexible. Además, el apoyo adicional es necesario. Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio fue encontrar los facilitadores que explicarían la medida en que la inclusión de los niños con TEA en México es posible e identificar las barreras con el fin de eliminar los obstáculos que limitan el acceso a la educación de los niños con TEA, a fin de aumentar la participación de estos estudiantes.

7 CONCLUSIONES

Este capítulo final comienza por discutir la relación entre los principales resultados y las preguntas de investigación. Después, se presentan las limitaciones de esta investigación, junto con la relevancia de los resultados para los niños con autismo que son incluidos con el apoyo de DOMUS en México. El capítulo finaliza con una revisión de las implicaciones.

7.1 Relación entre los principales resultados y las preguntas de la investigación.

La tesis explora varios facilitadores y barreras para la inclusión de niños con autismo. Las siguientes preguntas están relacionadas, porque si uno de los facilitadores de la inclusión falta, cualquiera de estos temas se puede convertir en barreras.

¿En qué grado y de qué maneras los niños y las niñas con Espectro Autista son incluidos en las escuelas mexicanas?

¿Cuáles son los facilitadores que apoyan la inclusión de los niños y las niñas con Espectro Autista en las escuelas mexicanas?

¿Cuáles son las barreras que apoyan la inclusión de los niños y las niñas con Espectro Autista en las escuelas mexicanas?

La palabra '*inclusión*' en esta investigación está definida por un proceso de identificar, comprender, y superar las barreras para la participación y la pertenencia por medio de *direccionar, entender y desarrollar la escuela*' (Florian, 2007: 543). La evidencia de la investigación se relaciona con la definición de varias maneras. Por ejemplo, el patrón de los datos de mis casos de estudios, sugiere que los niños con TEA se han incluido satisfactoriamente en las escuelas regulares con el apoyo de DOMUS, por medio de superar las diferentes barreras que existen para que puedan participar. Siete de las nueve escuelas han destruido algunos factores institucionales por medio de implementar un ambiente que sea amigable ante el autismo y que le de la bienvenida a niños con TEA. Los directores de estas escuelas apoyan el proceso de inclusión y las escuelas desarrollan una cultura inclusiva. Muchos maestros y maestros de apoyo responden a las necesidades de niños con TEA, por ejemplo, utilizando diferentes métodos educativos, como sería el TEACCH o estilos de aprendizaje visuales. La mayoría de los participantes en el proceso de la inclusión mantienen los valores de inclusión, respeto a la diversidad, y perciben la inclusión de los niños con autismo en las nueve escuelas como una experiencia positiva. El personal docente y los alumnos apoyan la participación del niño con TEA. La mayoría de los

resultados nos sugieren que el desarrollo de estas escuelas apoya la participación y la inclusión satisfactoria de los niños con TEA en las escuelas en México.

Los principales facilitadores y barreras para una inclusión satisfactoria podrían resumirse en los siguientes siete temas:

1. Los factores familiares.
2. Los factores sociales y las habilidades académicas de niños con TEA.
3. Los valores y las actitudes de la escuela.
4. El rol de la maestra de apoyo de DOMUS.
5. El impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión, acerca de como sobrepasan la ansiedad que pueden llegar a sentir.
6. Las habilidades de competencia de la maestra.
7. La actitud de los participantes en la inclusión de niños con autismo.

El primer tema esta relacionado con los factores familiares. El primer resultado es que DOMUS apoya eficientemente a los niños con autismo cuyas familias pueden pagar el servicio, pero ¿qué es lo que sucede con los niños que vienen de familias con bajos recursos que no pueden pagar? Estos niños desertan del sistema educativo regular, ya que asisten a escuelas especiales o se quedan en casa sin atender a ninguna escuela. Como UNESCO lo reporta en Latino América, los déficits educativos son parte de las estructuras sociales de un sistema de marginación de grupos particulares. *‘En este sentido, la educación no permite ayudar a compensar las diferencias sociales, al contrario contribuye a incrementarla’* (OREALC 2007:132).

Siguen existiendo muchas barreras económicas para que un niño se pueda incluir en las escuelas en México. Es muy importante poder encontrar una manera de financiar económicamente a estos niños, para que más niños puedan incluirse en las escuelas. Siguen existiendo malas prácticas en los marcos legales para llevar acabo el derecho a la educación y siguen existiendo varios desafíos.

Otro facilitador es el compromiso de las familias de los niños con TEA, el involucramiento de los padres es muy importante para poder ayudar a los niños con TEA. Todos los padres que participaron en esta investigación son padres que están muy comprometidos en hacer

el mayor esfuerzo para que el niño se pueda involucrar en la escuela. El equipo que llevan acabo la familia, la escuela y DOMUS crean el ambiente necesario para poder derribar cualquier barrera en la inclusión de los niños, porque cada uno de ellos sabe que son un equipo. Algunas de estas familias encuentran un apoyo en la religión, ya que logran mantener la fe y la esperanza.

El segundo tema son los factores sociales y las habilidades académicas de niños con TEA. Por ejemplo, las manifestaciones del espectro autista, como son las dificultades del comportamiento, pueden ser una barrera. Los niños con autismo que son incluidos, generalmente se adaptan al sistema educativo y sus compañeros los aceptan, sin embargo se les dificulta más la inclusión a aquellos niños que tienen problemas de conducta.

Estos problemas de conducta pueden interferir para poder crear relaciones positivas, porque los alumnos rechazan más a estos niños. Los niños con un alto nivel académico, aunque siguen siendo ingenuos, pueden acoplarse mejor a las necesidades de la escuela gracias a sus habilidades académicas. Aunque en ambos casos, los niños con un mayor rendimiento académico han sufrido bullying por parte de sus compañeros.

El tercer tema son los valores y las actitudes de las escuelas. Las escuelas que estaban en constante cambio y que son muy flexibles, eran escuelas más abiertas para cubrir las necesidades de todos los niños, sobretodo las necesidades de los niños con TEA. Las escuelas de la muestra eran amigables ante el autismo, esto está relacionado con factores como el liderazgo de los directores, la responsabilidad compartida entre la maestra, la maestra de apoyo y la escuela. Los directores de esta muestra eran líderes de las escuelas que si apoyaban la inclusión de niños con autismo. Ellos ayudaron a cambiar las actitudes negativas de los participantes. Ellos también motivaban a los maestros y maestros de apoyo para tomar responsabilidad de los niños con TEA. Es muy recomendable que las maestras estén más involucradas y sean responsables de la inclusión y la educación de los niños con TEA.

El uso de adaptaciones curriculares es muy importante para poder involucrar al niño en la clase. En este estudio, algunos niños con TEA, continuaban recibiendo un currículum paralelo mientras otros trabajaron con adaptaciones curriculares. Las maestras de apoyo usan sistemas con el TEACCH y el PECS para favorecer estilos de aprendizajes visuales. El DRI es utilizado para apoyar el desarrollo social. El personal docente apoyaba a niños con temas académicos y de la vida diaria.

El cuarto tema está relacionado con el rol de las maestras de apoyo de DOMUS. En este estudio, la mayoría de los niños con TEA, requieren una intervención de una maestra que les proporcione una atención de uno a uno y que apoye al niño en actividades académicas y sociales. El rol de las maestras de apoyo de DOMUS también era sensibilizar e informar a maestros y compañeros, sobre cómo interactuar con los niños con autismo y responder cualquier duda de los participantes. La relación entre la maestra de apoyo con la maestra o compañeros es también relevante para apoyar efectivamente la inclusión del niño.

El quinto tema está relacionado con el impacto de la experiencia de los participantes en la inclusión acerca de cómo superar la ansiedad que pueden llegar a sentir. Uno de los resultados significativos que emergieron de este estudio fue que, inicialmente los participantes estaban ansiosos acerca de la inclusión de niños con TEA, pero ellos superaron o por lo menos disminuyeron su ansiedad al participar activamente en el proceso de inclusión del niño, ganando autoconfianza y cambiando su propia actitud de negativa a positiva.

Los participantes estaban ansiosos porque para la mayoría de ellos, la inclusión era un proceso desconocido. También los padres estaban preocupados de que sus niños con TEA no fueran atendidos de la misma manera o mejor que en una escuela especial. Por ejemplo, una de las maestras de una de las escuelas secundarias me comentó que ella antes rechazaba el hecho de que Hideyi fuera incluido en la escuela. Pero ahora ella sabía que había cometido un error porque Hideyi ha sido incluido y esto ha sido una gran experiencia. La ansiedad de los compañeros disminuyeron y decidieron darle una oportunidad.

El sexto tema es concerniente con las habilidades de competencia de las maestras. Varios maestros piensan que no son suficientemente competentes para apoyar a niños con necesidades educativas especiales, porque no tienen la suficiente educación o información. Los maestros y los maestros de apoyo han sido capacitados durante su carrera y motivados para ser creativos, para llevar a cabo la diferenciación y las modificaciones al currículo con una metodología individualizada. Por ejemplo, un Plan Centrado de intervención para personas con TEA le ayuda a responder a las necesidades de los niños. Finalmente el propósito u objetivo es responder a la diversidad en la educación, sin importar si el niño tiene o no una discapacidad. El trabajo de equipo entre el maestro y el personal docente puede influir en el proceso de inclusión de una manera positiva.

Por lo tanto, mi principal recomendación para los maestros y los participantes en México y Latinoamérica es que la mayoría de los sentimientos de incompetencia y de ansiedad se van desvaneciendo cuando los maestros y los alumnos responden a los retos de una

manera más positiva. La mayoría de las participantes que tratan de responder de una manera positiva a los retos del proceso de inclusión valoran la experiencia de ayudar a niños con autismo.

El último tema es la actitud de los participantes en la inclusión de niños con TEA. Aunque, la actitud de la mayoría de los participantes fue positiva, en las actividades diarias es difícil para los maestros y los compañeros poder manejar problemas de conducta o cualquier manifestación relacionadas con el autismo. De hecho, algunos participantes pueden mantener actitudes negativas y discriminar a los niños con autismo que presentan problemas emocionales y de conducta.

Algunas escuelas no están informadas, ni saben como incluir a niños con TEA a sus escuelas. Como resultado, DOMUS va a las escuelas a dar seminarios para sensibilizar a los participantes en forma de pequeños seminarios para informar y resolver cualquier duda que podría crear barreras.

Los maestros de niños con TEA que se sienten competentes y reciben capacitación tienen actitudes más positivas. Por lo tanto, los maestros que han experimentado la inclusión pueden interactuar con niños con TEA y apoyar la inclusión de ellos de una manera más efectiva, y esto motiva a más compañeros a relacionarse con los niños que tienen autismo.

Los resultados de esta investigación, nos muestran que el proceso de inclusión ha sido muy exitoso en la mayoría de las escuelas. En particular, han hecho muchos avances significativos en incluir niños con TEA. De hecho, la mayoría de ellos pueden ser tomados como ejemplos de inclusión efectiva en México.

Diferentes factores apoyan la inclusión y la participación de los niños con autismo, lo cual ayuda a superar las barreras. Por ejemplo, los directores, los maestros y los compañeros de esta muestra estaban abiertos a recibir niños con TEA, y el currículo era lo suficientemente flexible para cubrir las necesidades de cada niño. También, las actitudes acerca de los niños con TEA cambian y se vuelven más positivas. Aunque si se observaron algunas barreras en contra de la inclusión, por ejemplo, se requiere que los maestros compartan más la responsabilidad con la maestra de apoyo. Así mismo, se requieren tomar otras acciones, como por ejemplo, el entrenar a las maestras, para que más niños con autismo puedan ser incluidos en más escuelas.

7.2 Implicaciones para Niños de TEA incluidos por DOMUS y en México

Esta investigación explica como la educación inclusiva de niños con TEA con el respaldo de DOMUS se está llevando acabo en México. Fue importante explorar estos facilitadores y barreras de la inclusión para conocer qué factores contribuyen a su inclusión para desarrollar políticas e implementar estrategias para mejorar la calidad de la educación de estos niños. Las siguientes recomendaciones pueden ser útiles para los involucrados en el desarrollo de políticas públicas sobre la educación en México.

1. La capacitación profesional de los maestros, la cual debe de incluir información acerca de la educación especial. Capacitación profesional para maestras que incluya necesidades especiales, autismo, inclusión con experiencia práctica de cómo educarlos en el aula. Esto es crucial para las políticas de inclusión educativa. El Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales han desarrollo estudiantes con especialización en NEE en México.

Sin embargo, esta necesitará un mayor esfuerzo y recursos económicos del gobierno y las organizaciones para poder reorientar los servicios de estudiantes de la carrera así como de los maestros para incluirles los valores de inclusión. La carrera magisterial debe ser parte de una capacitación obligatoria para los maestros y los maestros de apoyo, pero también debe ser instruida por profesionales en México.

2. En particular, los maestros y los maestros de apoyo deben ser capacitados acerca de la educación inclusiva para aprender a cumplir las necesidades de niños con NEE y TEA de acuerdo a su perfil. Los incentivos para los maestros y los maestros de apoyo deben ser ofrecidos para mejorar su salario y condiciones de vida. También, se debe proveer a estos maestros con material educativo, para que no tengan que pagarlo ellos. Todo esto ayudará al rol de los maestros y los maestros de apoyo en ambas escuelas y en el gobierno. La implementación de todas estas estrategias puede ayudar a romper este ciclo, que provoca que los maestros se encuentren ansiosos y los ayudará a sentirse más seguros y motivados. Todo esto ayudará a que los compañeros interactúen de manera más exitosa y desarrollen una actitud de tolerancia ante la diversidad.

3. Las escuelas inclusivas deben desarrollar un carácter distintivo, compartir una cultura y valores inclusivos, así como un ambiente amigable ante el autismo para apoyar la inclusión de niños con TEA. Estas escuelas deben de mantener una política de puertas abiertas, que este consciente y adaptada para darle la bienvenida a niños con autismo. Esto requerirá que los directores tengan un liderazgo democrático muy fuerte para que puedan apoyar el

trabajo de maestros y maestros de apoyo. Todos los miembros y los niños deben entender y aceptar las políticas de inclusión dentro de la escuela.

4. La responsabilidad de incluir a niños con TEA debe de ser compartida entre los maestros y los maestros de apoyo. Ambas partes, deben de trabajar activamente para adaptar el currículo para incluir niños con TEA. Las adaptaciones curriculares deben ser implementadas para el uso de sistemas de aprendizaje visual y la diferenciación del currículo para mejorar el método de aprendizaje para el niño. Las escuelas podrían invitar a otros participantes de la inclusión, como son los maestros y el personal docente, a diseñar el currículo. El currículo ha sido adaptado de acuerdo a las necesidades particulares de los niños a través de los métodos flexibles. Es también importante incluir actividades informales, donde el niño con TEA pueda aprender herramientas sociales para interactuar con los demás.

El proceso de la transición de preescolar hacia la primaria y secundaria debe ser monitoreada. Es importante comprender que la inclusión es un proceso continuo que debe ser evaluado constantemente.

5. Las escuelas deben de adaptar programas educativos específicos que son utilizados para apoyar niños con TEA en otros países, en particular TEACCH and PECS. También es importante implementar algunas estrategias que pueden ayudar como Círculo de Amigos, y promover un sistema de amigos para que el niño con autismo tenga un compañero que le pueda enseñar como interactuar y hacer amistad con sus otros compañeros, maestros y maestros de apoyo. También promover actitudes antidiscriminatorias, por medio de un programa anti-*bullying*, por ejemplo el de Olweus (2005), así como para proteger al niño con TEA para que el niño aprenda estrategias para responder de manera asertiva (Sullivan, 2000).

En mi opinión personal, que no es directamente relacionada con este estudio, pero está basada en mi experiencia como investigadora, en la revisión de toda la literatura en el tema y mi vivencia como mexicana, considero fehacientemente que se tienen que hacer muchos cambios al sistema educativo, así como sensibilizar a la sociedad, para lograr un compromiso académico a favor de la inclusión. Pero sobretodo, estos cambios deben de ser a todos los niveles socioeconómicos.

1. Las Convenciones Internacionales que han sido firmadas y ratificadas por el gobierno mexicano y promovidas como legislación nacional y políticas no se deben quedar solo en ideales. Las leyes mexicanas deben ser reforzadas y se deben reflejar en la práctica.
2. Pienso que debe haber un incremento en la inversión en los servicios públicos para apoyar a la inclusión y eliminar esta barrera. Es importante entender que no es necesario que el gobierno gaste grandes cantidades de dinero en el proceso de inclusión. Sin embargo, el presupuesto para la educación debe invertirse de una manera más estratégica, designando de una manera más apropiada el presupuesto para la inclusión de niños con TEA. Las prácticas de recursos humanos, han permitido que algunas vacantes se hereden de generación en generación sin realizar un adecuado proceso de selección, esto debe ser totalmente erradicado, porque en ocasiones los maestros, ni siquiera están trabajando en estas plazas. El fracaso en la selección de algunos maestros es una gran problemática, ya que ésta es una de las razones por la cual los niños con TEA no tienen suficientes maestros de apoyo que puedan apoyar a su inclusión en las escuelas públicas regulares. Ya que algunas de estas vacantes deben ser dadas a los maestros y los maestros de apoyo que están calificados para apoyar a niños con necesidades educativas especiales, en específico con autismo.
3. Las campañas de sensibilización acerca de niños con necesidades educativas especiales, en específico con autismo, deben ser conducidos por diferentes medios hacia toda la sociedad mexicana. Todos los padres y la comunidad deben estar involucrados, porque es necesario incrementar la sensibilización en la sociedad informando acerca de las necesidades educativas especiales. Los niños con autismo necesitan el apoyo de todos los participantes en el proceso para aprender diferentes habilidades sociales e interactuar con sus compañeros.
4. El ambiente físico para niños con TEA debe ser mejorado. Los niños con autismo deben estar en salones bien ventilados, con pocos alumnos y escuelas pequeñas que tienden a ser menos ruidosas. Cada salón requiere un lugar especial con una mesa para el niño con TEA y la maestra de apoyo. Así como, la escuela debe tener un salón que pueda ser utilizado, en caso de que el niño lo necesite, aunque nunca debe ser aislado o segregado de sus compañeros.

Sobretudo, los resultados ofrecen sugerencias en cómo mejorar la educación inclusiva en México y como ayudar a niños con autismo. Estas recomendaciones son para ayudar a todos los participantes, profesionales, directores, maestros y maestros de apoyo, para asegurar que se logre una inclusión exitosa de más niños con autismo en las aulas.

Bibliografía

- Abrahams, B. & Geschwind, D. (2008). Advances in autism genetics: On the threshold of a new neurobiology. *Nature*, 9, 341-355.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., Howes, A., Frankham, J., Gallannaugh, A., Smith, R. & Farrell, P. (2009). Understanding and developing inclusive schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-129
- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. & Malki, G. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *The International Journal of Inclusive Education*, 4, 232-242.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Albores, L., Hernández, L., Díaz, J. & Cortes, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud Mental*, 31 (3), 37-44.
- Alston, J. & Kilham, C. (2004). Adaptive education for students with special needs in the inclusive classroom. *Australian Journal of Early Childhood*, 29 (3), 24-33.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IVTR*. (4th ed. Text revision: Ed.). Washington, DC: APA.
- Armstrong A, Armstrong D, Lynch, C. & Severin, S. (2005). Special and inclusive education in the Eastern Caribbean: policy, practice and provision. *International Journal of Inclusive Education*, 9 (1), 71-87.
- Armstrong, C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education International Policy & Practice*. London: Sage.
- Artiles, A. & Hallanan, D. (1995). *Special Education in Latin America*. USA: Praeger Publishers.
- Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Aviles, K. (2006). Special Education Services are underdevelopment in the country [Denuncian Franco Retroceso de la Educacion Especial en el Pais] La Jornada [Mexican Local Newspaper], 31 Jul 2006, Pp. , 1[Online], Available: <http://www.jornada.unam.mx/2006/07/31/index.php?section=sociedad article=043n1soc> [Accessed 8 September 2009].
- Avramidis, E., Baylis, P. D. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitude towards integration of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 277-293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.

- Baird G., Simonoff E., Pickles A., Chandler S., Loucas T., Meldrum D. & T., C. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *The Lancet*, 368 (9531), 210-215
- Balshaw, M. & Farrell, P. (2002). *Teaching Assistants: Practical Strategies for Effective Classroom Support*. London: Fulton.
- Barnard, J., Broach, S., Prior, A. & Potter, D. (2002). *Autism in Schools: Crisis or Challenge?* London: National Autistic Society.
- Baron-Cohen, S., Allen, J. & Gilberg, C. (1992). Can Autism be detected at 18 months? The needle, the haystack and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.
- Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1993). *Autism: the facts*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. Wheelwright, S., Lawson, J., Griffin, R., Ashwin, C., Billington, J. & Chakrabarti, B. (1997). Emphasizing and Systematizing in Autism Spectrum Conditions, In F.R. Volkmar, P. Rhea, A. Klin, D.J. Cohen (Eds.) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. (Pp. 628-639) New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Baron-Cohen, S. & Rutter, M. (2000). The Awkward Moments Test: A Naturalistic Measure of Social Understanding in Autism *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 225-236.
- Baron-Cohen, S., Scott, F., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *British Journal of Psychiatry*, 194, 500-509.
- Barton, L. (2001). Inclusion, teachers and the demands of change: The struggle for a more effective practice. In: A., Armstrong (Ed.) *Rethinking Teacher Professionalism in the Caribbean Context: Conference Proceedings*, School of Education: Sheffield.
- Batten, A. (2005). Inclusion and the autism spectrum. *Improving Schools*, 8(1), 93-96.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project*. Buckingham: Open University.
- Biesinger, R. & Arikawa, H. (2008). Religious Attitude and Happiness among Parents of Children with Developmental Disabilities. *Journal of Religion, Disability & Health*, 11 (4), 23-34.
- Billstedt, E., Gillberg, C., & Gillberg, C. (2005). Autism after adolescence: Population based 13- to 22-year follow-up study of 120. *Journal of Autism and Developmental Disorder*. 35 (3), 351-360
- Blancarte, R. (2001). Multifaith and Secularization [Laicidad y secularización]. *Estudios Sociológicos*, 19 (57) 843-855.
- Blanco, R. (2006). The equity and social inclusion: one of the challenges in the school. [La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy.] *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)* 4 (3) 1-15. [Online] Available, <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm> [Accessed 22 June 2010]
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P. & Martin, C. (2007). The role and effects of teaching assistants in English primary schools (Years 4 to 6) 2000-2003. Results from the

Class Size and Pupil-Adult Ratios (CSPAR) KS2 Project. *British Educational Research Journal*, 33(1), 5-26.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. & Webster, R. (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35 (5), 661-686.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009b). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008)* Research Report DCSF-RR154. London: Department for Children, Schools and Families.

Bondy, A. & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behaviour Modification*, 25 (5), 725-744.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic Analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Bridges, D., Gingell, J., Suissa, J., Watts, M. & Winch, C. (2007) *Ethics and educational research: philosophical perspectives*. London: TLRP. [Online] Available < <http://www.bera.ac.uk/ethics-and-educational-research-philosophical-perspectives/> [Accessed 28 May 2009]

Browning, J., Osborne, L. & Reed, P. (2009). A qualitative comparison of perceived stress and coping in adolescents with and without autistic spectrum disorders as they approach leaving school. *British Journal of Special Education*, 36, 36-43.

Bukowski, W., Sippola, L., Hoza, B. & Newcomb, A. F. (2000). Pages from a sociometric notebook: An analysis of nomination and scale rating measures of Acceptance, Rejection, and Social preference. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 88, 11-26.

Buyse, V., Goldman, B. & Skinner, M. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503-517.

Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 197-208.

Camp, R. A. (2007). *Politics in Mexico: The Democratic Consolidation*. Oxford: Oxford University Press.

Campbell, J. (2006). Changing children's attitudes toward autism: a process of persuasive communication. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 18, 251-272.

Campbell, J. M. (2007). Middle school students' response to the self-introduction of a student with autism: effects of perceived similarity, prior awareness, and educational message. *Remedial and Special Education*, 28, 163-173.

- Campbell, O. (2001). Impacto del autismo en la familia. Percepción de los padres. *Archivos de neurociencias-Secretaría de Salud*, 6 (1), 6-14.
- Carter, B. & Spencer, V. (2006). The fear factor: bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 11-23.
- Carter, E. W. & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 174-185.
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E. & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68, 423-435.
- Cedurland, M., Hagberg, B., Billstedt, E., Gillberg, I. C. & Gillberg, C. (2008). Asperger syndrome and autism: A comparative longitudinal follow-up study more than five years after original diagnosis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 72-85.
- Center for Disease, Control and Prevention. (2008). Prevalence of autism spectrum disorders Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 sites, United States, MMWR , 61 (3):1-24. [Online]. Available: <http://i2.cdn.turner.com/cnn/2012/images/03/29/ss6103.ebook.pdf> [Accessed 26 April 2012].
- Center for Disease, Control and Prevention. (2009). Prevalence of Autism Spectrum Disorders- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006. *December 18, 2009* [Online], 58 (SS10), 1-20. Available: <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5810a1.htm> [Accessed 21 November, 2010].
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotherham-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230-242.
- Chambers, F, Machapelis, M. and Mojica, M. (2011) Using Drawings to explore children's aspirations in a primary school. In M. Ainscow and S. Miles *Responding to Diversity in Schools*. (Pp. 127-137) Manchester: Routledge.
- Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. & West, M. (2011). *Leadership that Promotes the Achievement of Students with Special Educational Needs and Disabilities. Effectiveness and Improvement Research Group*. Manchester: University of Manchester.
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. & Kelley, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behaviour, and problem behaviours. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 3 (3), 213-231.
- Clarke, J. (2006). *Just Ordinary people William Francis Blunn "Our Bill"*. Liverpool.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (2nd ed.) London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Coplan, J. (2003). Atypicality, intelligence, and age: a conceptual model of autistic spectrum disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 45: 712–716

Cotugno, A. (2009). *Group Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders: A Focus on Social Competency and Social Skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.

D'Ettorre, A. (2011). *Giusi Spagnolo, la prima laureata Down d'Italia* [Online]. Italy. Available: <http://www.lottimista.com/2011/04/18/giusi-spagnolo-la-prima-laureatadown%E2%80%99italia/> [Accessed September 2011].

Davis, P. & Hopwood, V. (2002). The inclusion of Children with visual impairment in the mainstream primary school classroom. In: P. Farrell, & M. Ainscow, (Eds.) *Making Special Education Inclusive*. (Pp 163-172) London: David Fulton Publisher.

De Pansazo! Educación en México. (2012) Directed by Juan Carlos Rulfo. Mexico, Mexicanos Primero. [Documentary]

Delprato, D. (2001). Comparisons of Discrete-Trial and Normalized Behavioural Language Intervention for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (3), 315-325.

Devechi, C. & Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for learning*, 25 (2), 91-99.

Dirección de Educación Especial (2007). Follow up and recommendations [*Rendición de Cuentas*]. México: Dirección de Educación Especial.

DOMUS. (2011). DOMUS model to support people with autism [*Modelo DOMUS de Atención al Autismo*] [Online]. Mexico. Available: <http://www.institutodomus.org/> [Accessed 8 November 2011].

Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002) *Responding to student diversity in mainstream schools: a systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education. [Online]. Available: http://sshb2002.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/inclusion/inclusion_protocol1.pdf [Accessed 27 of April 2012].

Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, (17), 216–226.

Elkins, J., E. van Kraayenoord, C. & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (2), 122-129

Ellins, J. & Porter, J. (2005). Departamental differences in attitudes to special educational needs in secondary school. *British Journal of Special Education*, 32 (4), 188-195.

Emam, M. (2009). Tensions arising from the inclusion of pupils with ASD in mainstream schools: a developmental-systems perspective. *PhD diss.*: University of Manchester.

Emam, M. & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of*

Special Needs Education, 24 (2), 407-422.

Escobedo, S. (2011). The teaching assistant's role in the mainstream school [*El Rol de la Maestra sombra dentro de la Escuela Regular*] [Online]. Mexico: CLIMA. Available: http://www.clima.org.mx/maestra_sombra.pdf [Accessed 22 September 2011].

Farrell, P. (2000). Impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.

Farrell, P. & Ainscow, M. (2002). Making Special Education Inclusive: mapping the issues In: P. Farrel & M. Ainscow (Eds.) *Making Special Education Inclusive*. (Pp 1-12) London: David Fulton Publishers.

Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25 (1), 5-19.

Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 293-304.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutchenson, G. & Gallanaugh, F. (2007a). Inclusion and Achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 131-147.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallanaugh, F. (2007b). The Relationship Between Inclusion and Academic Achievement in English Mainstream Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (3), 335-352.

Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 62 (4), 435-448.

Fitzpatrick, M. (2004). *MMR and autism: What parents need to know?* London: Routledge.

Fletcher, T. & Martinez, M. (2005). From Mexico to Chile: Assessing the advancement of inclusive education practices in two Latin American Republics. *Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: celebrating Diversity*. Glasgow, Scotland

Fletcher, T. & Artiles, A. (2005). Inclusive Education and Equity in Latin America. In: D. Mitchell (ed.) *Contextualizing inclusive Education Old and New International Perspectives*. (Pp. 202 – 229). London: Routledge Farmer.

Fletcher, T., Dejud, C., Kingler, C. & Lopez, I. (2003). The Changing Paradigm of Special Education in Mexico: Voices from the Field. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 409-430.

Florian, L. (Ed.) (2007). *Glossary. The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Publications.

Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., Javier, H. & Hernández, R. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. 14(7), 723-739. [Online] Available: <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713745484> [Accessed 24 June 2011].

Forlin, C. & Sin, K.-F. (2010b). Developing support for inclusion: A professional learning

approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6 (1), 7-24.

Forlin, C. & John, M. (2008). Reform, Inclusion and Teacher Education: Contemporary trends and issues in education reform for special and inclusive education in the Asia-Pacific region. In: Forlin, C. & John, M. (Eds.) *Towards a new era of special education in the Asia Pacific region*. London: Routledge.

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36 (6), 717-732.

Fowler, S., Copeland, S., Hughes, C., Carter, E., Guth, C., Presley, J. & Williams, C. (2004). Increasing Access to General Education : Perspectives of Participants in a High School Peer Support Program. *Remedial and Special Education*, 25 (25), 342-352.

Fox, S., Farrell, P. & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's Syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184-190.

Frederickson, N. & Cline, T. (2002). *Special educational needs: inclusion and diversity*. Milton Keynes: Open University Press.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monson, J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 37-57.

Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34 (2), 105-115.

Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37 (1), 4-12.

Freeman, S. & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3-18.

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. (2 nd ed.) Oxford: Blackwell Publishing.

Frith, U. & Hill, E. (2004). *Autism, mind and brain*. Oxford: Oxford University Press.

Ganz, J. & Simpson, R. (2004). Effects on communicative requesting and speech development of the Picture Exchange Communication System in children with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 34, 395-409.

Giangreco, M., Edelman, S. & Broer, S. (2001). Respect, appreciation, and acknowledgement of paraprofessionals who support students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 485-498.

Glashan, L., MacKay, G. & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7 (1), 49-60.

Glickman, G. (2010). Circadian rhythms and sleep in children with autism. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34, 755-768.

Goodman, R. L. and Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223-237.

Granpeesheh, D., Tarbox, J. & Dixon, D. (2009). Applied behaviour analytic interventions for children with autism : a description and review of treatment research. *Ann Clin Psychiatry*, 21 (3), 162-173.

Green, L. & Engelbrecht, P. (2007). An introduction to inclusive education. In: P. Engelbrecht & L., Green (Eds.) *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. (Pp. 2-9) Hatfield Pretoria: Van Schaik.

Guajardo, E. (2009). The integration and inclusion of pupils with disabilities in Latin America [La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe.] *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 15-23.

Guajardo, E. (2010). The desprofessionalization on the teachers of Special Education [La Desprofesionalización Docente en Educación Especial]. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* [Online],4(1), 105-126. Available: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>. [Accessed 2 March 2011].

Guerrero, I., López-Calva, L. & Michael Walton, M. (2006). *The Inequality Trap and its Links to Low Growth in Mexico*. Available: <http://siepr.stanford.edu/publicationsprofile/1053> [Accessed February 23, 2010].

Gutstein, S. & Sheely, R. (2002). *Relationship development intervention with young children social and emotional development activities for Asperger syndrome, autism, PDD, and NLD*. London: Jessica Kingsley Publishers

Gutstein, S. (2009). Empowering families through Relationship Development Intervention: An important part of the biopsychosocial management of autism spectrum disorders. *American Academy of Clinical Psychiatrists*, 21 (3), 174-182.

Gyimah, E., Sugden, D. & Pearson, S. (2009). Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream Schools in Ghana: Influence of Teachers' and Children's Characteristics *International Journal of Inclusive Education*, 13 (8), 787-804.

Happe, F. (2006). *Autism*. East Sussex: Psychology Press.

Harris, S., Handleman, J., Kristoff, B., Bass, L. & Gordon, R. (1990). Changes in language development among autistic and peer children in segregated and integrated preschool settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 23-31.

Harrison, S. & Sullivan, P. (2006). *Einstein in the boardroom: moving beyond intellectual capital to I-stuff*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Harrower, J. & Dunlap, G. (2001). Including Children with Autism in General Education Classrooms: A Review of Effective Strategies. *Behaviour Modification*, 25 (5), 762-784.

Harvey, M., Yssel, N., Bauserman, A. & Merbler, J. (2010). Preservice Teacher Preparation for Inclusion: An Exploration of Higher Education Teacher-Training Institutions. *Remedial and Special Education*, 31 (1), 24-33.

Hausmann, R., Lozaya, E. & Mia, I. (2009). *The Mexico Competitiveness Report 2009*,

Génova: World Economic Report

Hedley, D., Young, R., Juarez, M. & Marcin, C. (2010). Cross-Cultural Evaluation of the Autism Detection in Early Childhood (ADEC) in Mexico. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 14, 93-112.

Hegarty, S. & Pocklington, K. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in Ordinary Schools*. Windsor: NFER-Nelson.

Hendricks, D. & Wehman, P. (2009). Transition from School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24 (2), 77-88.

Hernandez, L. (2010). It is possible to recover from autism. [*Se puede lograr 47% de recuperacion en el autismo: Dr. Carlos Marcin*] [Online]. Mexico: Discapacidad. Available: <http://unamazonparavircondiscapacidad.blogspot.com/2010/07/se-puede-lograr-47-de-recuperacion-en.html> [Accessed 19 february 2011].

Hertz-Picciotto, I., Croen, L., Hansen, R., Jones, C., Van de, W. & Pessah, I. (2006). The CHARGE study: an epidemiologic investigation of genetic and environmental factors contributing to autism. *Environmental Health Perspectives*, 114, 1119-1125.

Hick, P., Kerschner, R. & Farrell, P. (Eds.) (2009). *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice*, London: Routledge.

Hilton, J. & Seal, B. (2006). Brief Report: Comparative ABA and DIR trials in twin brothers with autism. *Journal Autism Development Disorder*, 37, 1197-2001.

Hobbs, T., Silla, V. & Beltran, G. (2008). Recommendations for Special Educators Collaborating with Newly Arrived Students from Mexico. In: *The 15th International Conference on Learning*, 2008 Chicago, Illinois, 1-8.

Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to Classroom research*. Buckingham: Open University.

Howes, A. (2003). Teaching reforms and the impact of paid adult support on participation and learning in mainstream schools. *Support for Learning*, 18 (4), 147-153.

Howes, A., Farrell, P., Kaplan, I., Moss, S. (2003). The impact of paid adult support on the participation and learning of pupils in mainstream schools. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

Howlin, P. & Asgharian, A. (1999). The diagnosis of Autism and Asperger syndrome: findings from a survey of 770 families. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41, 834-839.

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45, 212-229.

Howlin, P. (2005). *Children with Autism and Asperger Syndrome: A Guide for Practitioners and Carers*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Howlin, P. (2005b). *Autism and Asperger Syndrome: preparing for Adulthood*. London: Routledge.

- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23 (1), 41-47.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 77-91.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Main Results of the Population and Household Income and Expenditures Survey [*Principales resultados de la Población y Vivienda 2010*]. Mexico: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *The diversity of religions in Mexico: National Population and Household Income and Expenditures Survey [La diversidad Religiosa en México: Censo general de la población y vivienda]*, 2011. México: INEGI.
- Jennett, H., Harris, S. & Mesibov, G. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 583-593.
- Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish Primary-School Teachers' Attitudes to Inclusion-The Case of PE and Pupils with Physical Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 45-57.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K., Kerr, C. & Smith, E. (2005). Effective Education for Children with Autistic Spectrum Disorder: Perceptions of Parents and Professionals. *The International Journal of Special Education*, 20 (1), 77 - 87.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. Boston: Pearson.
- Jordan, R. (1999). Evaluating Practice. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 3(4), 411-433.
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's Syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8 (2), 104-112.
- Jordan, R. (2005b) Autistic spectrum disorders. In A, Lewis & B, Norwich (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. (Pp 110-122) Buckingham Open University Press.
- Jorde, L., Hasstedt, S., Ritvo, E., Mason-Brothers, A., Freeman, B., Pingree, C., McMahon, W., Petersen, B., Jenson, W., and Mo, A. (1991). Complex segregation analysis of autism. *Am. J. Human Genetics*, 49, 932-938.
- Joyce, B., Murphy, C. & Villa, R. (1991). School Renewal as Cultural Change. In: M. Ainscow, (Ed.) *Effective Schools for All*. London: David Fulton.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49 (4), 365-382.
- Kasari, C., Freeman, S., Bauminger, N. & Alkin, M. (1999). Parental perspectives on inclusion: effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 297-305.

- Kaufman, B. (1994). *Son-Rise: The Miracle Continues*. California: Kramer.
- Keen, D. (2003). Communicative repair strategies and problem behaviours of Children with autism. *International Journal of Disability, Development and Education.*, 50 (1), 53-64.
- Keen, D. V., Reid, F. D. & Arnone, D. (2010). Autism, ethnicity and maternal immigration. *The British Journal of Psychiatry*, 196, 274-281.
- Kern, J., Trivedi, M., Garnver, C., Grannemann, B., Andrews, A., Savla, J., Jonson, D., Mehta, J. & Schroeder, J. (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 10 (5), 480-494.
- Koegel, L., Koegel L., Frea, W. & Fredeen, R. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification*, 25, 745-761.
- Krakowiak, P ; Walker,C; Bremer, A; Baker,S. ; Ozonoff, S., Hansen, R & Hertz-Picciotto, I (2012) Maternal Metabolic Conditions and Risk for Autism and Other Neurodevelopmental Disorders *Pediatrics* [Online]. Available: <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2012/04/04/peds.2011-2583> [Accessed 26 April 2012].
- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus groups:a practical guide for applied research*. London: Sage.
- Kugelmass, J. (2001) Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school, *International Journal of Inclusive Education*. 5 (1), 47–65.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2003). Leadership for inclusion: A comparison of International practice. *Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative research Interviewing*. London: Sage
- Kvale, S. (2009). *InterViews:Learning the craft of qualitative research Interviewing*. London: Sage
- Lacey, P. (2001). The Role of Learning Support Assistants in the Inclusive Learning of Pupils with Severe and Profound Learning Difficulties *Educational Review*, 53 (2), 157-167.
- Lainhart, J., Ozonoff, S., Coon, H., Krasny, L., Dinh, E. & Nice, J. (2002). Autism, regression, and the broader autism phenotype. *Am J Med Genet*, 113 (3), 231-237.
- Lathe, R. (2006). *Autism, Brain and Environment*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lee, J., Soukup, T., Little, T. & Wehmeyer, M. (2009). Student and teacher variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, vol. 43 (1), 29-44.
- Leo, E. & Barton, L. (2006). 'Inclusion, diversity and leadership: perspectives, possibilities and contradictions'. *Educational Management Administration and Leadership*, 34 (2), 167 180.
- Lerner, G. (2003). Living in translation. In: I. S. G. Kellman (Ed.) *Switching Languages: Translingual writers reflect on their craft*. Lincon, NE: University of Nebraska Press.

- Levison, D., Moe, K., Knaul, F. (2001). Youth Education and Work in Mexico. *World Development*, 29(1), 167-188.
- Lewis, A. & Norwich, B. (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Little, L. (2002). Middle-Class Mothers' Perceptions of Peer and Sibling Victimization Among Children with Asperger's Syndrome and Non Verbal Learning Disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57.
- López-Acevedo, G. & Salinas, A. (2000). *Professional Development and Incentives for Teacher Performance in Schools in Mexico* [Online]. SSRN: Available: <http://ssrn.com/abstract=610277> [Accessed September 21 2011].
- Lord, C. & McGee, J. (Eds.) (2001). *Educating Children with Autism*, Washington, DC: National Academy Press.
- Lovaas, O. I. (1981). *Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Lunt, I. & Norwich, B. (1999). *Can effective schools be inclusive schools?* London: University of London, Institute of Education.
- Lunt, I. & Norwich, B. (2002). *Can effective schools be inclusive schools?* London: University of London, Institute of Education (2 nd. ed.)
- MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A. & Page, C. (2006). *The costs of inclusion*. Cambridge, UK: Victoria Press.
- Mackenzie, S. (2011). 'Yes, but...': rhetoric, reality and resistance in teaching assistant's experiences of inclusive education. *British Journal of Learning Support*, 26 (2), 64-71.
- Mahoney, A., Pargament, K., Swank, A. & Tarakeshwar, N. (2001). 'Religion in the home in the 1980's and 1990's: A meta-analytic review and conceptual analysis of links between religion, marriage, and parenting'. *Journal of Family Psychology*, 15, 559-596.
- Marcin, C. (2007). From Ignorance to Scientific Understanding: The Long Road to Defeat Autism in a Developing Country. In: *Autism talks to the World*, June 5,6,7, Mexico City. [Online] Available: http://www.autismspeaks.org/inthenews/mexico_congress_recap.php [Accessed 13 April 2009].
- Marcin, C. (2010) 40 million of Mexican children are diagnosed with Autistic Spectrum Disorder. [El autismo afecta a unos 40 mil niños mexicanos.] *La Jornada* (Mexican Local Newspaper), 7 Jul 2010, Pp. 2,[Online] Available at: <http://www.jornada.unam.mx/2010/07/06/index.php?section=sociedad&article=044n1soc> [Accessed 23 September 2010]
- Matson, J. & LoVullo, S. (2009). Trends and topics in autism spectrum disorders research. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 252-257.
- Mawhood, L., Howlin, P. & Rutter, M. (2000). Autism and developmental Receptive Language Disorder- A follow up comparison in early adult life. *Cognitive and Language*

outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 547-559.

McDonnell, J., Nadine, T., Disher, S., Mathot-Bucker, C., Mendel, J. & Lavinia, R. (2003). The Achievement of Students with Developmental Disabilities and Their Peers Without Disabilities in Inclusive Settings: An Exploratory Study. *Education and Treatment of Children*, 26 (3), 224-236.

McEwan, P. & Santibañez, L. (2008). Teacher incentives and student achievement: Evidence from a large-scale reform. *Prospects Humanities, Social Sciences and Law* [Online], 38(1), 65-76.
Available:<http://www.springerlink.com/content/e371065787268459/fulltext.pdf> [Accessed September 2011].

McGregor, E., Nunez, M., Cebula, K. & Gomez, J. (2008). *Autism. An Integrated View from Neurocognitive, Clinical, and Intervention Research*. Oxford: Blackwell

McVittie, E. (2005). The role of the teaching assistant: an investigative study to discover if teaching assistants are being used effectively to support children with special educational needs in mainstream schools. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33 (3), 26-31.

Merriam, S. (2001). *Qualitative Research and Case study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mertens, D. (2004). *Research and evaluation in education and psychology : integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage

Mertens, D. & McLaughlin, J. (1995). *Research Methods in Education*. California: Sage Publications.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis : a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.

Mojica, M. (2009). *Augmentative and Alternative Communication Systems for the Inclusion of Children with ASD and Down Syndrome*. MA Diss: Leeds, UK

Monchy, M., de Pijl, S.J. & Jan-Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317-330.

Morton, J. (2004). *Understanding developmental disorders*. Malden, Mass: Blackwell Publishing.

Mount-Cors, M. (2004). *Special Education in Mexico* [Online]. Available: <http://www.learnnc.org/lp/pages/1911> [Accessed June, 2009].

Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A. & Reyes, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), 169-186.

Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T. & Van Dongen, L. (1999). The TOM test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 67-80.

Murray, L. & Lawrence, B. (2000). *Practitioner Based Enquiry: Principles for Postgraduate Research*. London: Falmer Press.

Myers, C. (2007). "Please listen, it's my turn": Instructional approaches, curricula and contexts for supporting communication and increasing access to inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32 (4), 263-278.

Myklebust, J. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in uppersecondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251-263.

Neale, B; Kou, Y; Liu, L; Ma'ayan, A.; Samocha, K.; Sabo, A.; Ling, C.; Stevens, C.; Wang, L.; Makarov, V.; Polka, P.; Yoon, S.; Maguire, J.; Crawford, E.; Campbell, N.; Geller, E.; Valladares, O.; Schafer, C.; Liu, H.; Zhao, T.; Cai, Q.; Lihm, J.; Dannenfelser, R.; Jabado, O.; Peralta, Z.; Nagaswamy, U.; Muzny, D.; Reid, Newsham, I. Wu, Yuanqing; Lewis L, Han, Y.; Voight, F., Lim, E.; Rossin, E.; Kirby, A.; Flannick, J.; Fromer, M.; Shakir, K.; Fenell, T.; Garimella, K.; Banks, E.; Poplin, R.; Gabriel, S.; Depristo, M.; Wimbish, J.; Boone, B.; Levy, S.; Betancur, C.; Sunyaev, S.; Boerswinkle, E.; Buxbaum, J.; Cook, E. I. Devlin, B.; Gibbs, R.; Roeder, K.; Schellenberg, G.; Sutcliffe, J.; Daly, M. (2012) Patterns and rates of exonic de novo mutations in autism spectrum disorders. *Nature*. [Online]. Available <http://www.nature.com/nature/journal/vaop/ncurrent/full/nature11011.html> [Accessed 16 April 2012].

Neri, L. (2009). *RE: Interview. Mexico, 13 December*,

Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Essex: Pearson.

Norwich, B. & Nash, T. (2011). Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education. *Journal in Research in Special Educational Needs*, 11 (1), 2–11.

Norwicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school age children's attitudes toward person's physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), 243-265.

Obrusnikova, I., Valkova, H. & Block, M. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20 (3), 230-245.

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Gainer Sirota, K. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10 (3), 399-419.

Olweus, D. (2005). *Bullying at School: What we know and what we can Do?* Australia: Blackwell.

Oppenheimer, A. (2010). *Mexico: The kingdom of the teacher! Stop telling stories! The Latin-American obsession and 12 keys for the future [México: El 'reino' de la maestra. ¡Basta de Historias! La Obsesión Latinoamericana con el Pasado y las 12 claves para el Futuro.]* Nueva York: Vintage Español.

Organization for Economic and Co-Operation Development. (2004). *Mexico - Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. [Online]. OECD. Available: www.oecd.org/dataoecd/16/20/37423645.pdf [Accessed 22 January 2011].

Organization for Economic and Co-Operation Development. (2010). *Improving Schools Strategies for Action in Mexico*. OECD. [Online] Available: http://www.oecd.org/document/39/0%2c3746%2cen_2649_39263231_46098983_1_1_1_1%2c00.html [Accessed on 6 of May 2012]

Organization for Economic and Co-Operation Development.(2011). *Economy: Mexico recovery on track but reforms needed in tax, labour policy and education* [Online]. OECD. Available: http://www.oecd.org/document/29/0,3746,en_21571361_44315115_47895901_1_1_1,00.ml [Accessed 23 May 2011].

Orsmond, G., Krauss, M., & Seltzer, M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 245–256

Ozonoff, S. & Cathcartand, K. (1998). 'Effectiveness of a Home Program Intervention for Young Children with Autism;'. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.

Palmer, D. (2006). Durability of changes in self–efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28 (6), 655-671.

Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. & Nelson, M. (2001). 'Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities.' *Exceptional Children*, 67 (4), 647-484.

Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.

Peltier, G. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: a review of the research. *Contemporary Education*, 68 (4), 234-238.

Plaisance, E. (2007). The Integration of 'Disabled' Children in Ordinary Schools in France: A New Challenge. In: L. Barton & F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (Pp 37-52) Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Poder Ejecutivo Federal. (2007). *National Development Plan 2007-2012 [Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012]* [Online]. Available:<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades.html> [Accessed 31 january 2011].

Potter, J. (2004). Discourse Analysis as a way of analysing naturally-occurring talk. In: Silverman, D. (ed.) *Qualitative Research: theory, Method and Practice*. (2 nd. ed.) London: Sage.

Presidencia de la República. (2011). Different interventions for the support of the Law for People with disabilities. [*Diversas intervenciones en la promulgación de la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad*] [Online]. México: Presidencia de la Republica. Available: <http://www.presidencia.gob.mx/2011/05/diversas-intervenciones-en-la-promulgacion-de-la-ley-general-para-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad/> [Accessed 1 June 2011].

Purduea, K, Gordon-Burnsa, D; Gunna, A., Maddenb, B. & Surteesa, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (8), 805-815.

Ramirez, P. (2010). Personal Communication, Mexico, 18 December.

- Ramos, E. & Fletcher, T. (1998). Special education and educational reforms in Mexico: providing quality education to a diverse student population. *European Journal of Special Needs Education*, 13 (1), 29-42.
- Rea, P. J., McLaughlan, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programmes. *Exceptional Children*, 68, 203-223.
- Reed, P., Osborne, L. & Corness, M. (2007). Relative Effectiveness of Different Home-based Behavioral Approaches to Early Teaching Intervention. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 37, 1815-1821.
- Rhodes, R. (2000). School Psychology and Special Education in Mexico: An Introduction for Practitioners. *School Psychology International*, 21, 252-264.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. California: Sage Publications.
- Roberts, K. (2010). Topic Areas to Consider When Planning Transition From High School to Postsecondary Education for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 158–162.
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General Education Teacher's Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (2), 123-130
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Russell, P. (2011). MMR doctor 'planned to make millions' claims journal.[Online]. Available: <http://www.webmd.boots.com/news/20110111/mmr-doctor-planned-to-make-millionsclaims-journal> [Accessed 12 Feb 2011].
- Sainsbury, C. (2008). *Martin in the Playground: Understanding the school child with Asperger's syndrome*. London: Sage Publications.
- Sandoval, E. (2007). Educational policies and realities: Teachers' initial education in Mexico. In: G. W. Noblit & W. T. Pink, (Eds.) *International handbook of urban education*. (Pp. 705-726) Dordrecht: Springer.
- Schaefer, G. B. & Mendelsohn, N. J. (2008). Genetics evaluation for the etiologic diagnosis of Autistic Spectrum Disorder. *Genetics in Medicine*, 10 (1), 4-12.
- Schopler, E., Mesibov, G. & Junce, L. (1998). *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism*. London: Plenum Press.
- Schopler, E., Reichler, R., DeVellis, R. & Kock, L. (1980). Toward Objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 91-103.
- Schwartz, I., Sandall, S., McBride, B. & Boulware, G. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): an inclusive school-based approach to educate young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 156-168.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Seminar to inform Teachers from Special Schools and Mainstream schools*. [Seminario de Actualización para profesores de

educacion especial y regular]. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2000b). *Curriculum, pedagogy and curriculum adaptations [Currículo, didáctica y adecuaciones curriculares]*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *General guidelines for special education services. [Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial]*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2009). Curriculum2009. Basic education. Primary. Testing stage. [Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba]. México: SEP.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23 (7), 773-785.

Shayermman, O. (2007). Peer Victimization in Adolescents and Young Adults diagnosed with Asperger's Syndrome: a Link to Depressive Symptomatology, Anxiety symptomatology and Suicidal Ideation. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 30, 87-107.

Sheeny, K. Nind, M., Rix, J. & Simmons, K. (2005). *Ethics and Research in Inclusive Education. Values into Practice*. London: Routledge

Silvermann, D. (2004). *Qualitative Research*. London: Sage.

Silvermann, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. London: Sage.

Simpson, R. L., Boer-Ott, S., Griswold, D., Myles, B., Byrd, S. & Ganz, J. (2005). *Autistic Spectrum Disorders: Interventions and Treatments for children and youth*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Pijl, S.J. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Some Reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201.

Skinner, D., Correa, V., Skinner, M. & Bailey, D. (2001). Role of Religion in the Lives of Latino Families of Young Children With Developmental Delays. *American Journal on Mental Retardation*, 106 (4), 297-313.

Spann, S., Kohler, F. & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: an interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 228-237.

Spreckley, M. & Roslyn, B. (2009). Efficacy of applied behavioural intervention in preschool children with autism for improving cognitive, language, and adaptive behaviour: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Pediatrics*, 154 (3), 338-344.

Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage Publications.

Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. London: Sage Publications.

Steege, M., Mace, C., Perry, L. & Longenecker, H. (2007). Applied Behavior Analysis: Beyond Discrete Trial Teaching. *Psychology in the Schools*, 4 (1), 91-99.

Stone, W., McMahon, C. & Henderson, L. (2008). Use of the Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds (STAT) for children under 24 months: An exploratory study. *Autism*, 12,

Strain, P. & Schwartz, I. (2001). ABA and the Development of Meaningful Social Relations for Young Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16 (2), 120-128

Sullivan, K. M. (2008). The Interaction of Agricultural Pesticides and Marginal Iodine Nutrition Status as a Cause of Autism Spectrum Disorders *Environmental health perspectives* [Online], 116 (4), 155

Sullivan KM & GF., M. (2004). *Rapid Responses: Iodine deficiency as a cause of autism?* [Online]. Available: <http://www.bmj.com/cgi/eletters/328/7433/226-c#78048>. [Accessed 20 february 2011].

Sullivan, K. (2000). *The antibullying handbook*. Oxford: University Press

Symes, W. & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative. *School Psychology International* [Online], 31 (5), 478-494. Available: <http://spi.sagepub.com/content/31/5/478.full.pdf+html>.

Symes, W. & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11 (3), 153-161

Teutli, F. (2008) Personal Interview, Mexico 17 December.

Transparency International (2011). *Corruption Perceptions Index 2011*. [Online] Available: <http://cpi.transparency.org/cpi2011/results/> (Report). [Accessed on 5 May 2012]

Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. & Robarts, J. (1996). *Children with Autism Diagnosis and Interventions to meet their Needs*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Tuman, J., Roth-Johnson, D., Lee Baker, D. & Vecchio, J. (2008). Autism and Special Education Policy in Mexico. *Global Health Governance*, 2 (1) 1-22. [Online]. Available: <<http://www.ghgj.org/Volume II Issue 1.htm>> [Accesed 23 September 2009]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *Conflict is robbing 28 million children of a future, UNESCO report warns* [Online]. Available: http://www.unesco.org/new/en/mediaservices/singleview/news/conflict_is_robbing_28_million_children_of_a_future_unesco_report_warns/ [Accessed 2 March 2011].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Policy Guidelines on Inclusion*. [Online]. Available: <http://www.scribd.com/doc/37626440/UNESCO-Education-Inclusion-Policy-Guidelines>. [Accessed 25 april 2012].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). *World Education Forum*. [Online]. Available: http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/ [Accessed 12 april2010].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: adopted by the World*

Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Paris: UNESCO.

United Nations Children's Fund (2011). Speech by Anthony Lake, UNICEF Executive Director at Third Committee of the 66th Session of the General Assembly. *UNICEF* [Online]. Available: http://www.unicef.org/media/media_60256.html

United Nations. (2010) *Inform of the Special Rapporteur for the Right for Education from UN in a visit to Mexico* [Informe del Relator Especial por el Derecho a la Educación de la ONU, en su visita a México.] [Online] Available <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/> [Accessed 25 April 2012].

United Nations Children's Fund. (2008). *Annual Inform UNICEF Mexico* [Online]. Available: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/informeUNICEF2008final.pdf> [Accessed 25 April 2012].

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [Online]. Available: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [Accessed 26 April 2012].

Vaillard, J., Veloz C., M. & Xolotl, G. (ed.) (2007). *The challenge of Inclusion and provision for children and adolescents with disabilities in Mexico City [El Reto de la Inclusión y Atención Integral de niños, niñas y jóvenes con Discapacidad en el Distrito Federal.]*, México City: Desarrollo Integral de la Familia.

Ventner, A., Lord, C. & Schopler, E. (1992). A Follow-Up Study of High Functioning Autistic Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 943-950.

Vizziello, G., Bet, M. & Sandona, G. (1994). How classmates interact with an autistic child in a mainstream class. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 246-260.

Waddington, E. & Reed, P. (2006). Parents' and Local Education Authority Officers' Perceptions of the Factors Affecting the success of Inclusion of Pupils with Autistic Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 151-164.

Wahlberg, T. (2001). *Autistic spectrum disorders: educational and clinical interventions*. Oxford: Elsevier Science.

Wainscot, J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D. & Williams, J. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger Syndrome (High functioning autism): A case control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 25-38.

Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs, Report of the committee of enquiry in to the education of handicapped children and young people*. London: Ed. Her Majestys Stationary Office.

Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorder in mainstream schools, what parents said-and what parents want. *Support for Learning*, 34(3), 170-178.

Wiener, J. & Tardiff, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 20-32.

Williams, K. (2006). The Son-Rise Program® intervention for autism Prerequisites for evaluation. *Sage Publications and The National Autistic Society*, 10 (1), 86-102.

Wilson, D., (2004) A Human Rights contribution to defining quality education a concept paper for the Global Monitoring Report on Education for All 2005, *Duncan Wilson for the Right to Education Project*, April 2004. [Online]. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001525/152535e.pdf> [Accessed on April 2012]

Wing, L. (2002). *The Autistic Spectrum*. London: Robinson.

Wing, L. (2008). Children with Autistic Spectrum Disorders. In: Cigman, R. (ed.) *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some children with SEN*. (Pp. 23-33) London: Routledge.

Winzer, M. & Mazurek, K. (2011). Canadian Teachers' Associations and the Inclusive Movement for Students with Special Needs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 116, 1-24.

World Bank. (2008). *Development economics LDB database* [Online]. Available: http://devdata.worldbank.org/AAG/mex_aag.pdf [Accessed 28 January 2011].

World Health Organization. (1994). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th revision ed.). Geneva: World Health Organization.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

Young, B., Simpson, R., Myles, B. & Kamps, D. (1997). An Examination of Paraprofessional Involvement in Supporting Inclusion students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(1), 31-38.

Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M., Eloff, I. & Swart, E. (2007). Views of Inclusion-A Comparative Study of Parents' Perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28 (6), 356.

Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145-170.

