

Trastorno del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para a USAER?

(Autism Spectrum Disorder and Inclusive Education in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Is this challenge possible for USAER?)

Luis Alan Acuña Gamboa

Universidad Autónoma de Chiapas

Yliana Mérida Martínez

Universidad Autónoma de Chiapas

Ana Daniela Villaseñor Rodríguez

Universidad Autónoma de Chiapas

Páginas 278-291

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 23-01-2016

Fecha aceptación: 17-02-2016

Resumen.

La inclusión educativa es uno de los retos que el Sistema Educativo Mexicano tiene en la actualidad, más cuando se trata de brindar una educación de calidad a niños y niñas que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son una de las opciones para lograr dicho cometido; por ello, el objetivo de la investigación fue construir un diagnóstico de la formación inicial y en servicio de especialistas de las seis USAER que mayor cobertura educativa tienen en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México; así como la capacidad de respuesta que éstas ofrecen para la inclusión de los niños con TEA al aula regular. El enfoque del trabajo fue cualitativo y la recogida de la información se realizó a través de una encuesta y de la observación no participante. Dos resultados son significativos: a) parca o nula formación inicial y permanente de especialistas para trabajar en educación especial y, b) emulación de trabajo colaborativo entre especialistas de las USAER y docentes de educación básica regular; entonces, ¿puede asegurar la USAER una atención e inclusión educativa de calidad para las y los niños con TEA en la educación básica regular?

Palabras clave: Educación especial, formación profesional, autismo, política de la educación

Abstract.

The inclusive education is one of the current challenges for the Mexican Education System, mostly when it is intended to give quality education to children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The Support Services Units for Regular Education (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular-USAER) are one of the options to achieve such intention. Therefore, the objective of the research was to make a diagnosis of the initial and in service training of the specialists working in six USAER units which have the largest educational coverage in the city of Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México; the diagnosis is also to know the answers that these units offer for ASD children inclusion to happen in a regular classroom. The focus of this work was qualitative and the collecting of data was possible through a survey and through a non participant observation. The results show two meaningful aspects: a) there is a deficient initial and permanent training of specialists to work in special education and, b) there is a simulation of a collaborative work between USAER specialists and regular elementary education teachers; then, is it possible that USAER guarantee a quality inclusive education for ASD children in a regular elementary education system?

Key words: Special education, professional training, autism, education policy

1.-Introducción.

En los últimos años, el término inclusión ha recobrado mucha importancia dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM).¹ Sin embargo; desde la década de los 80, las modalidades indispensables y complementarias atendían a niños, niñas y jóvenes con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) dentro o fuera del aula regular (SEP, 2006). Pero es hasta el año de 1993, como producto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la reforma al artículo 3º Constitucional y la promulgación de los artículos 39º y 41º de la Ley General de Educación, que se reestructuran los servicios de educación especial bajo el enfoque de Integración Educativa (Acuña Gamboa, 2013).

A pesar que los servicios de educación especial mantienen vigencia desde la década de los 90, su enfoque dejó de responder a las necesidades y demandas educativas de las personas con NEE. Como producto de los grandes desafíos que significaba salvaguardar los derechos de las y los niños a una educación de calidad acorde a sus estilos y ritmos de aprendizaje, el SEM sucede el enfoque de Integración por el de Inclusión Educativa, el cual “[...]asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales[...] por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad[...]” (Gobierno de México, 2014, s.p.). Más que una señera reestructuración conceptual del marco de educación especial en el país, el enfoque de Inclusión Educativa trajo consigo cambios significativos y mayores retos para la Secretaría de Educación Pública (SEP), tanto en la organización de las escuelas y las aulas, como en la formación y capacitación docente, retos que hacen hincapié en el derecho a una educación de calidad, gratuita y obligatoria para todos (ver tabla 1).

Tabla 1. Enfoque de Integración Educativa versus Enfoque de Educación Inclusiva

Enfoque de Integración Educativa	Enfoque de Educación Inclusiva
Priorizó la Integración de los grupos excluidos a las escuelas comunes. Los estudiantes se tuvieron que adaptar a la oferta educativa disponible. En este sentido representó solo un proceso de asimilación.	Prioriza la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado. En este sentido representa un proceso de personalización.
Se articuló al concepto de “Necesidades	Tiene como eje vertebral el concepto

¹ En la actualidad, el Sistema Educativo Mexicano se divide—como producto de la descentralización de la educación—en dos sistemas inmanentes en cada Estado del país; es decir, cada entidad federativa (como el caso de Chiapas) es regida por el Sistema Educativo Federal y por un Sistema Educativo Estatal, los cuales se encargan de diseñar las políticas públicas educativas y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los objetivos previstos para la educación en México.

<p>Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad". Es decir, el "problema" se centró en el sujeto en atención.</p>	<p>"barreras para el aprendizaje y la participación", ² su eliminación o disminución. Es decir, la problemática se encuentra en los contextos generadores de estas barreras.</p>
<p>Aspiró a hacer efectivo el derecho de los sujetos con NEE con o sin discapacidad a educarse en las escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para facilitar su proceso educativo y su autonomía.</p>	<p>Representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos y hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad. Además, inscribe el ejercicio del derecho a la educación en los principios de gratuidad y obligatoriedad, igualdad de oportunidades y en el derecho a la no discriminación y el derecho a la propia identidad. Por último, impulsa una educación en y para los derechos humanos.</p>

Fuente: Elaboración de la SEP (2011).

Así pues, los servicios con los que este país cuenta—en materia de inclusión educativa—se dividen en tres áreas específicas de apoyo a docentes, discentes, padres y madres de familia interesados en el tema. El Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE)³ y la Unidad de Orientación al Público (UOP)⁴ son servicios que ofrecen información a la sociedad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas con NEE. Sus funciones, de manera general, se agrupan en tres ejes: a) información, asesoría y capacitación; b) recursos materiales específicos y; c) estudios indagatorios. Es necesario que estos servicios cuenten con una planta docente conformada por un director o coordinador y al menos seis especialistas⁵, un auxiliar administrativo y un auxiliar de intendencia.

² Aunque a principios de la puesta en marcha del enfoque de Educación Inclusiva se visuaizó suceder el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), actualmente se emplean ambos términos para describir situaciones y necesidades diferentes que deben ser atendidas por el servicio de educación especial (para mayor análisis al respecto; cfr. Gobierno de México, 2014). Por esta razón, en el presente trabajo se empleará el concepto de NEE puesto que es el referente para los casos de discapacidad, trastornos, síndromes y aptitudes sobresalientes a nivel nacional.

³ El CRIE es una institución del Sistema Estatal de Educación.

⁴ La UOP es una institución del Sistema Federal de Educación.

⁵ Dichos especialistas deben contar con estudios posteriores a una licenciatura: diplomado, especialidad, maestría y/o doctorado, a su vez deben tener amplia experiencia en una de las áreas específicas de atención.

Por otro lado, los Centros de Atención Múltiple (CAM) “[...]tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas que presentan [NEE y] requieren de adecuaciones curriculares significativas [...] y de apoyos generalizados y/o permanentes” (Acuña Gamboa, 2013, p. 12). Este servicio de educación especial atiende cuatro áreas de educación: inicial, preescolar, primaria y formación para el trabajo. Un equipo multidisciplinario en educación inicial, preescolar y primaria está conformado por: docentes de grupo, psicólogo, trabajador social, maestro de comunicación, maestro de enlace a la integración educativa, terapeuta físico u ocupacional y auxiliares educativos; en la medida de lo posible también lo conforman especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual y auditiva principalmente. A su vez, el equipo encargado de la formación para el trabajo está conformado por maestros de enlace a la integración, instructores de taller y/o maestros de formación para el trabajo, psicólogo y trabajador social.

Por último, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es el servicio que surge para ofrecer apoyos—de planeación, sensibilización, formación docente en torno a las NEE, información y orientación, entre otros—a los diferentes actores de las escuelas regulares (preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior) para que puedan ofrecer una educación de calidad a los discentes con alguna NEE asociada o no a Discapacidad, Trastorno, Síndrome y/o Aptitudes Sobresalientes, puesto que “la escuela de educación básica es la responsable de asegurar la inclusión del alumnado con [NEE]” (SEP y SNTE, 2010, p. 21). Al igual que los anteriores servicios de educación especial, la USAER debe contar con un equipo de trabajo que responda a todas y cada una de las necesidades existentes en educación regular; por ello, docentes especialistas en Necesidades Educativas Especiales, especialistas en lenguaje y comunicación, psicólogos y trabajadores sociales son, como mínimo, la estructura profesional de estas Unidades de Servicio.

Existe una gama amplia de trastornos, síndromes y discapacidades que pueden requerir de apoyos específicos para la óptima inclusión al aula regular. Los más comunes o usuales en las escuelas de educación básica del estado de Chiapas son: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), problemas de aprendizaje, problemas conductuales, discapacidad auditiva, ceguera o debilidad visual, discapacidad motriz (paraplejía, hemiparesia, malformaciones genéticas y parálisis cerebral), Síndrome de Down, entre otros. Sin embargo, cada vez es más frecuente el apoyo solicitado para la atención de niños con Trastorno del Espectro Autista (Riviére, 2007), tema poco conocido y sobre el cual se ha realizado exigua investigación en este Estado (Acuña Gamboa, 2009).

Por su inexplicable génesis y de acuerdo con las bases psicogénicas y biogénicas que aproximan un inacabado origen (Paluszny, 1999; Bettelheim, 2001; Riviére, 2007 y Garza, 2009), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) tiene un sinfín de definiciones que centran su atención tanto en la mala crianza de los padres, así como en enfermedades virales, problemas genéticos o bioquímicos, pero que coinciden en las características representativas de esta población. Por ello, para la presente

investigación el TEA es el conjunto de rasgos que afectan tres áreas del desarrollo de las y los niños: el lenguaje y la comunicación, las relaciones sociales y la insistencia en la invarianza de su entorno. El TEA puede clasificarse en cinco tipos: 1) Autismo Precoz Infantil, 2) Trastorno de Asperger, 3) Trastorno de Rett, 4) Trastorno Desintegrativo de la Niñez y, 5) Trastorno Autista no Especificado (Tustin, 1987; Riviére, 2007 y Esquer Sumuano, 2008).

Con la finalidad de atender “[...] a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (Gobierno de México, 2015, p. 18) en el aula, las USAER se encargan de brindar los recursos—tanto humanos como didáctico-formativos—a las escuelas de educación regular a nivel nacional para la atención de niños y niñas con NEE asociadas o no a Discapacidades, Síndromes y/o Trastornos como los mencionados anteriormente; para ello, es necesario que estas Unidades de apoyo cuenten con especialistas capaces de “[...] trabajar con alumnos de todos los sectores de la población [además de promover] prácticas inclusivas en la escuela y en el aula” (SEGOB, 2013, p. 123). Como se mencionó en párrafos anteriores, el TEA es una de las NEE que se encuentran presentes—cada vez más—en las escuelas de educación básica regular y que necesita de estos especialistas para su óptima inclusión educativa. Por ello, el objetivo general del presente trabajo de investigación es construir un diagnóstico de la formación inicial y en servicio del equipo docente y paradocente de las seis USAER que mayor cobertura educativa tienen en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México; así como la capacidad de respuesta que éstas ofrecen para la inclusión de las y los niños con TEA al aula de clases.

Los usuarios principales de esta información serán las y los especialistas en las áreas de aprendizaje, psicología, lenguaje y comunicación de estas Unidades; la cual podrá ser utilizada para realizar un análisis FODA de la atención que se está brindando a los alumnos con TEA en más de 50 escuelas de educación regular de la ciudad. Asimismo el diagnóstico, producto de esta investigación, puede ser utilizado por investigadores, profesores, padres y madres de familia, así como público en general que se interesa por el tema y la problemática, sirviendo de aporo para nuevos trabajos de análisis, reflexión e investigación en el estado de la cuestión sobre la inclusión educativa en Chiapas.

2.-Método.

El presente trabajo de investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo en el trimestre comprendido de junio a agosto del presente año. La muestra para estas pesquisas fueron seis Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de un universo total—entre Sistema Federal y Estatal de Educación—de dieciocho USAER que laboran en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El proceso de selección se realizó con base en los criterios “USAER con mayor número de escuelas regulares atendidas” y “USAER con mayor número de alumnos (as) con Trastorno del Espectro Autista (TEA) atendidos”. En datos más concretos, la recogida de la información se realizó tomando como base la formación inicial y en servicio de cuarenta y cinco

especialistas⁶—en las diferentes áreas de atención de las USAER seleccionadas— para lo cual se emplearon dos instrumentos acordes al objetivo de la investigación, los cuales se enlistan a continuación:

a) Primeramente, se realizó una encuesta que permitió recabar información en torno a: antigüedad en el nivel de educación especial y/o integración educativa;⁷ titulación académica; formación inicial con énfasis en Necesidades Educativas Especiales (NEE); formación inicial y en servicio con énfasis en la atención e inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) al aula regular; estrategias de trabajo colaborativo para la inclusión adecuada de discentes con TEA; y por último, expectativas del quehacer profesional para la inclusión educativa de estos alumnos (as). Esta encuesta constó de catorce preguntas—tanto abiertas como de opción múltiple—que los especialistas de la USAER respondieron de manera libre. A manera de ejemplo se presentan los cuestionamientos más importantes de este instrumento de investigación:

- Dentro de su formación profesional (Licenciatura, Especialidad, Maestría, Doctorado y Otros) ¿ha cursado o trabajado contenidos relacionados a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)?
- ¿Ha recibido, dentro su formación continua, conocimientos en torno al TEA que le hayan permitido desarrollar habilidades para la inclusión de estos niños (as) al aula regular?
- En lo que respecta al o a la docente de grupo, ¿ha logrado trabajar colaborativamente con él (ella) para incluir adecuadamente al alumno(a) con TEA a las actividades del grupo de referencia?
- Desde su análisis personal y profesional como maestro(a) de apoyo, o como parte del equipo paradocente de la USAER, ¿qué aspectos considera que necesita mejorar o desarrollar para brindar una educación de calidad a los niños(as) con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su óptima inclusión a la educación regular?

b) Posterior a la encuesta realizada y con la finalidad de corroborar la información obtenida en ésta, se realizaron observaciones no participantes en cada una de las sesiones que los cuarenta y cinco especialistas tuvieron con alumnos con diferentes NEE, haciendo énfasis en los menores con TEA. Dicha observación aportó información relacionada con la realidad de la formación en servicio de los especialistas, así como el trabajo colaborativo desempeñado con las y los maestros de educación básica regular y las estrategias y actividades para incluir óptimamente a los discentes con TEA al aula. Este instrumento de investigación coadyuvó en

⁶ De las seis USAER retomadas para la investigación, cuatro son del Sistema Federal (28 especialistas) y dos del Sistema Estatal (17 especialistas) de Educación. Por acuerdo con las y los docentes de estas Unidades de Apoyo, se prescinde revelar los datos oficiales de las mismas; es decir: número de la Unidad; clave, zona y sector escolar; así como el nombre de los participantes.

⁷ Cada Sistema de Educación nombra, de manera diferente, el Departamento al que pertenecen las USAER. Para el caso del Sistema Federal, el Departamento de Educación Especial es el encargado de dichas Unidades de Apoyo; para el caso Estatal, el homólogo es el Departamento de Integración Educativa.

demasia al final de la investigación para tener un panorama veraz de la inclusión educativa que se brinda por parte de las USAER en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

La información recogida con ambos instrumentos permitió confrontar lo expuesto por los especialistas en la encuesta (Datos no. 1) y las prácticas cotidianas de su quehacer docente para con los niños y niñas con NEE asociadas al TEA, tanto en trabajo individual como colaborativo con los profesores de educación regular (Datos no. 2). Confrontación que nos facultó para conocer las condiciones reales en las que se atiende e incluye a esta población en su educación básica en la ciudad.

3.-Resultados.

La inclusión educativa es una de las búsquedas con mayor relevancia para el Sistema Educativo Mexicano (SEM) en la actualidad. Es necesario facilitar el acceso, la permanencia y una educación de calidad a las y los menores que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a Discapacidad, Trastorno, Síndrome y/o Aptitudes Sobresalientes. Para que esta inclusión pueda lograrse en la educación regular, el SEM brinda apoyos complementarios a las escuelas de nivel básico y medio superior, a través de los especialistas que conforman la planta docente de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, seis de las dieciocho USAER atienden una población aproximada de niños y niñas con NEE asociadas a Discapacidad, Trastorno, Síndromes y/o Aptitudes Sobresalientes que alcanza los 820 discentes.⁸ Estas Unidades cuentan con docentes y especialistas—con un rango que oscila entre los 17 a los 29 años de servicio en el nivel—que trabajan en las áreas de aprendizaje, psicología, lenguaje y comunicación, brindando el servicio a 54 escuelas de educación preescolar y primaria de esta ciudad.

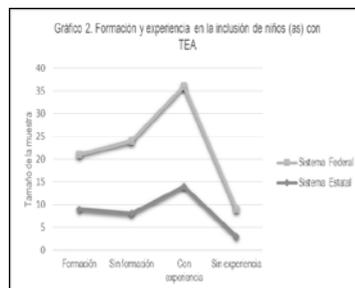
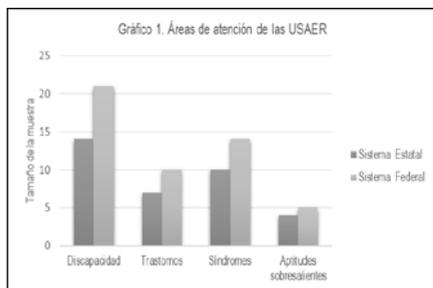
De la población atendida por estas USAER, la mayor cobertura la abarcan los niños y niñas que presentan algún tipo de Discapacidad (intelectual, motriz y visual), seguido de los Síndromes (Down principalmente), Trastornos (Trastorno por Déficit de Atención y Trastorno del Espectro Autista) y por último, Aptitudes Sobresalientes (ver gráfico 1). Para la atención y la óptima inclusión educativa de los alumnos, es necesario que—tanto docentes de educación regular como los especialistas de las USAER—hayan desarrollado habilidades, diseñado estrategias de trabajo colaborativo en el contexto aúlico y tengan la disposición para recorrer un proceso de formación permanente (Gatti, 2008) en torno a este tipo de actividades.

La formación inicial y permanente de los equipos docentes y paradocentes de las seis USAER se entiba en estudios de Licenciaturas en Pedagogía, Educación Primaria y Preescolar y, en el menor de los casos, Educación Especial. A su vez, los posgrados son poco frecuentes y—quienes ostentan grados académicos—se han formado en áreas que no se relacionan con la inclusión educativa o la atención de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. La Especialidad en Audición y

⁸ Información obtenida como resultado de la suma de las bases de datos de las USAER con las que se realizó la investigación.

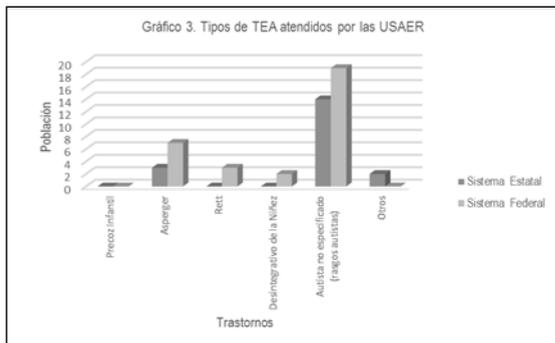
Lenguaje, las Maestrías en Educación y Educación Superior, así como los Doctorados en Educación y Pedagogía son los más socorridos—como procesos formativos en servicio—de las y los especialistas de estas Unidades de Servicio. Dichos estudios son realizados de manera personal y se han logrado a través de las Instituciones Privadas que ofertan estas opciones de desarrollo profesional; es decir, son actividades costeadas por el peculio de los maestros y maestras. En lo que respecta a la formación proporcionada por la Secretaría de Educación Pública, el 80.4% (36 especialistas) asegura haber recibido capacitación para la atención de niños con TEA, mientras que el 19.6% manifiesta lo contrario; sin embargo, en ambos casos llegan a la conclusión que cuasi la totalidad de los procesos formativos ofertados por la SEP, son de mala calidad y producto de lo que se denomina formación en cascada.

En contraposición con lo anterior, los casos de alumnos y alumnas con TEA son cada vez más asiduos en las escuelas de educación regular, lo que genera una necesidad apremiante de atender. En lo particular, las cuatro Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular que forman parte del Sistema Educativo Federal, cuentan con personal exiguamente formado—tanto inicial como en servicio—para la inclusión de alumnos y alumnas con TEA al aula regular; sin embargo, la experiencia en la atención de estos casos es bastante amplia. Para el caso de las dos USAER del Sistema Estatal, la formación—en sus dos modalidades—es mayor que en el Sistema Federal, pero comparten—relativamente igual—la experiencia de atención de discentes con TEA (ver gráfico 2). Como se mencionó anteriormente, la población total atendida por estas Unidades de Apoyo asciende a 820 alumnos, de los cuales aproximadamente el 6% (48 menores) de esta población presenta NEE asociadas a alguno de los tipos de TEA que existen en la actualidad (ver gráfico 3). La mayoría de los casos son clasificados como Trastorno Autista no Especificado (rasgos autistas) y



Trastorno de Asperger.⁹

⁹ Cerca del 92% de los menores catalogados en alguno de los tipos de TEA, no cuentan con un diagnóstico completo y riguroso que sustente tales aseveraciones



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Al confrontar la información facilitada por los docentes en las encuestas con los datos obtenidos de las observaciones—haciendo énfasis en la formación y experiencia laboral para la inclusión de niños y niñas con TEA—se comprobó que, en la mayoría de los casos, no existen conocimientos básicos de inclusión educativa para la población que se está atendiendo en las escuelas regulares. Los especialistas—en las diferentes áreas—realizan un trabajo colaborativo con las y los maestros de educación regular, principalmente, en la elaboración de la Evaluación Psicopedagógica y el diseño de la Propuesta Educativa Específica (SEP, 2015). Sin embargo, la observación no participante permitió corroborar que estas actividades solo se realizan para solventar las demandas administrativas que—tanto supervisores de zona como directores escolares—solicitan como evidencia de trabajo para con los niños y niñas con NEE. Las prácticas de los especialistas de las USAER y de los maestros de educación regular, se limitan a la atención de los discentes con TEA en espacios individualizados.

Por parte de las Unidades de Apoyo, la atención de esa población se realiza mediante un horario semanal establecido para cada alumno (a), en el cual se le retira del salón de clases y se atiende de manera personalizada en el salón previsto para los especialistas. Durante este lapso de tiempo—en un rango de 50 a 70 minutos—se trabaja un área específica con el menor: aprendizaje, psicología o lenguaje y comunicación. Empero; cuasi en la totalidad de la muestra, los docentes de las USAER no guían sus actividades bajo los acuerdos y adecuaciones previstas en la Propuesta Educativa Específica (PEE).

Por otro lado, las y los maestros de educación regular tienden a separar a los alumnos con NEE asociadas a TEA de sus compañeros, con el alegato que “los niños con autismo son agresivos y peligrosos” (fragmento de charla con una maestra de educación regular). Por ende, la mayoría de los 48 aprendientes se ubican cerca del escritorio del profesor o bien, en una de las esquinas del salón de clases, privando la necesaria socialización con sus pares. Al igual que los especialistas de la USAER, los maestros (as) no hacen uso de las adecuaciones y las actividades previstas en la PEE para el desarrollo de habilidades y conocimientos en los niños y niñas, emulando así la inclusión de esta población a la educación regular.

4.-Discusión.

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son el puente necesario para alcanzar la óptima inclusión educativa de las y los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), principalmente en aquellos casos que se requiere—aún más—del apoyo de los especialistas de estas Unidades, como lo es con el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Sin embargo; cuarenta y cinco especialistas (de las áreas de aprendizaje, psicología, lenguaje y comunicación), que conforman la planta docente de seis de las dieciocho USAER de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, no brindan los apoyos necesarios y correctos a la población con TEA que es atendida en más de cincuenta escuelas de educación preescolar y primaria.

Producto del análisis de la información, se mencionan las dos principales conclusiones a las que se llega; las cuales nos permitieron, por último, dar respuesta a la pregunta central de esta investigación—¿puede asegurar la USAER una atención e inclusión educativa de calidad para las y los niños con TEA en la educación básica regular?—enlistándose a continuación:

1. *Parca o nula formación inicial y permanente de especialistas para trabajar en educación especial y/o integración educativa.*

La mayoría de las y los docentes que laboran en las diferentes áreas de la USAER no cuentan con la formación necesaria—tanto inicial como permanente—para la atención de discentes con TEA. A pesar que el porcentaje más alto de la planta docente de las seis Unidades de Apoyo cuenta con estudios de posgrado (especialidades y maestrías principalmente), la formación que han adquirido no está relacionada con la atención de este tipo de Trastorno.

De igual manera los cursos, talleres y actividades de capacitación a lo largo de su formación en servicio que les proporciona la Secretaría de Educación (SE), no les ha permitido desarrollar las habilidades necesarias para dicho trabajo. Esto nos lleva a plantear dos posibles causas de tal situación: a) altamente probable es que el Trastorno del Espectro Autista sea concebido, dentro de la población en atención, como casos poco frecuentes, visión que no contribuye a la necesaria reformulación de planes y programas de estudio de las escuelas Normales y Universidades formadoras de especialistas.

A su vez, b) la formación permanente no funge con los objetivos previstos. Diseñar e implementar procesos formativos que no den respuesta a las necesidades regionales, conllevan a un anticipado fracaso. Es probable que los cursos calendarizados durante todo el ciclo escolar, son el resultado de diagnósticos y problemáticas nacionales que suceden las demandas locales; es decir, no existe—por parte de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas—adecuación alguna de las políticas públicas de formación docente que se diseñan a nivel nacional, lo que provoca la homogeneización del magisterio y sus necesidades.

2. *Emulación de trabajo colaborativo entre especialistas de las USAER y docentes de educación básica regular.* Un porcentaje considerable de las actividades docentes a realizar es el trabajo administrativo; es decir, *papeleo* escolar solicitado—en cascada—desde los directores de las escuelas hasta la propia Secretaría de Educación para el <<óptimo control>> institucional.

Cuando una escuela de educación regular cuenta con el refuerzo de la USAER, unas de las múltiples actividades a realizar son la hechura de la Evaluación Psicopedagógica (EPP) y el diseño de la Propuesta Educativa Específica (PEE), necesarias para el óptimo trabajo colaborativo en aras de la inclusión educativa de las y los niños con NEE asociadas al TEA. Estas acciones obligan la redacción de oficios, reportes, informes y planes de trabajo que sustenten y guíen, por un mismo camino, las estrategias y tareas a realizar para con los alumnos atendidos.

Lamentablemente se observó en las relaciones laborales docente-especialista, un común denominador para con estos trabajos: *emulación*. Altamente probable es que la redacción de dichos documentos responda a una necesidad de <<salir del paso>>, más que a la real necesidad de coadyuvar con éstos, al desarrollo de habilidades y la inclusión de las y los niños con Trastorno del Espectro Autista al aula regular. Las estrategias y tareas desfasadas y/o no previstas en la PEE y en la EPP de cada discente, el trabajo individualizado que los especialistas realizan con los niños y niñas en aulas externas, así como la separación que el docente de educación regular hace en el contexto aúlico de los casos de TEA, sustentan esta conclusión.

A manera de cierre se responde, con base en los resultados y conclusiones, la pregunta central de investigación: ¿puede asegurar la USAER una atención e inclusión educativa de calidad para las y los niños con TEA en la educación básica regular?

Las carencias existentes—tanto de formación como de compromiso ético—que los especialistas, maestros y maestras presentan, impiden que se logre la atención e inclusión educativa de la población con Trastorno del Espectro Autista al aula regular. Más que institución educativa, la escuela está fungiendo el papel de <<guardería especializada>>, situación por demás alarmante para las demandas y necesidades de esta población estudiantil. Aunque es imposible asegurarlo, altamente probable es que estos escenarios puedan estarse reproduciendo en otras zonas del estado de Chiapas y afectando a más discentes en sus estudios básicos.

Sin embargo, las USAER encierran un gran potencial para mejorar la calidad e inclusión educativa de las y los niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas al Trastorno del Espectro Autista. Para que esto suceda es necesario crear una “[...] responsabilidad compartida entre el Estado y el gremio magisterial” (Acuña Gamboa, López y Mérida, 2015, p. 7), donde cada uno emprenda rutas de mejora para la transformación de esta realidad.

Es necesario que el Estado—representado por la Secretaría de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) principalmente—reestructure la malla curricular con la que actualmente se está formando a la futura planta docente de las USAER. Al respecto, en septiembre del año en curso, el INEE publicó las *directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*, las cuales buscan mejorar la calidad de la educación a través de “[...] la idoneidad de los docentes de educación básica” (INEE, 2015, p. 5), haciendo énfasis en la formación inicial que se oferta en las escuelas Normales y Universidades públicas y privadas del país. Resta esperar que los objetivos planteados se cumplan para todos los niveles que intervienen en educación básica y, que éstos, tengan un seguimiento durante el servicio activo de las y los maestros (formación permanente).

Por su parte, los especialistas de las USAER deben deshacerse de decimonónicas prácticas educativas y concepciones de *ser docente*. Es necesario comprender que la calidad educativa está, inmanentemente ligada, al esfuerzo de las y los maestros, más si se trata de atención e inclusión de población con TEA. El trabajo de escritor no debe visualizarse, señeramente, como trámites administrativos requeridos por mandos superiores; más bien, como la oportunidad de compaginar esfuerzos entre educación especial y regular para dar respuesta a las demandas y necesidades específicas de cada alumno.

Emulación educativa es sinónimo de fracaso profesional. Conceptualizar al docente como un ente <<terminado>>, orilla a *mesianizar* la práctica laboral y sostener la idea de la innecesidad de formación permanente para mejorar, este tipo de actitudes nos llevan a emular trabajos para los cuales no contamos con las herramientas necesarias para realizarlos, tal es el caso de la inclusión de los niños y niñas con TEA. Mejorar esta situación es tarea personal pero con efectos generales; solo desde la autocrítica de la labor docente y sus repercusiones en la población estudiantil, se lograrán encontrar las razones para transformar-se.

5.-Bibliografía.

- Acuña Gamboa, L. A. (2013). *Práctica docente en la atención de alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Un estudio de caso* (Tesis de Maestría). Instituto de Estudios de Posgrado, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Acuña Gamboa, L. A. (2009). *Génesis, fundamentos, características y orientaciones para la atención del espectro autista* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Acuña Gamboa, L. A.; López, C. y Mérida, Y. (2015). *Formación profesional docente en contextos globalizados: ¿Autonomía del estado mexicano o dominación transnacional?* Recuperado de <http://inie.ucr.ac.cr/tercer-congreso/memoria/documentos/7/formacionprofesionalencontextosglobalizados.pdf>
- Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía: Autismo infantil y el nacimiento del yo*. (Ángel Abad, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Esquer Sumuano, M. (2008). *El autismo: Tratamientos e investigaciones, guía para padres y profesionistas*. México D. F.: Edamex.
- Garza, J. (2009). *AUTISMO: Manual avanzado para padres*. Bogotá: PSICOM Editores.
- Gatti, E. (2008). *La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente v/s capacitación continua*. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Edu>

caci%C3%B3%20Universitaria/Documents/la%20formacion%20docente%20c
omo%20eje%20ideologico.pdf

- Gobierno de México. (2015). *Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Gobierno de México. (2014). *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a24_12_14.pdf
- INEE. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Recuperado de http://www.10porlaeducacion.org/wp-content/uploads/2015/09/Directrices_Eb2015.pdf
- Paluszny, M. (1999). *AUTISMO: Guía práctica para padres y profesionales*. (E. M. González, Trad.) México: Trillas.
- Riviére, A. (2007). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa* (2ª. Reimp.). Madrid: Editorial Trotta.
- SEGOB. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México con Educación de Calidad*. México: SEGOB.
- SEP. (2015). *Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.
- SEP y SNTE. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en PEC*. México: SEP.
- Tustin, F. (1987). *Autismo y psicosis infantiles*. (I. Pardal, Trad.) Barcelona: Paidós.

Sobre los autores:

Luis Alan Acuña Gamboa

Licenciado en Intervención Educativa (Universidad Pedagógica Nacional); Maestro en Docencia (Instituto de Estudios de Posgrado); actualmente estudiante del Doctorado en Estudios Regionales (Universidad Autónoma de Chiapas) y estudiante de la Especialidad Formación de Formadores del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). acugam2319@gmail.com

Yliana Mérida Martínez

Licenciada en Geografía y Ordenación del Territorio (Universidad Autónoma del Estado de México); Especialista en Cartografía Automatizada, Teledetección y Sistemas de Información Geográfica (Universidad Autónoma del Estado de México); Maestra en Análisis Espacial y Geoinformática (Universidad Autónoma del estado de México); actualmente es estudiante del Doctorado en Estudios Regionales (Universidad Autónoma de Chiapas). ylianader@gmail.com

Ana Daniela Villaseñor Rodríguez

Licenciada en Diseño Gráfico (Universidad Fray Bartolomé de las Casas); Maestra en Procesos de Diseño (Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla); actualmente es estudiante del Doctorado en Estudios Regionales (Universidad Autónoma de Chiapas). daniela_vr8@live.com.mx

Dirección postal de todos los autores: 11ª sur oriente número 566 interior 15 colonia Obrera, código postal 29080, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
Responsable de la correspondencia: Luis Alan Acuña Gamboa.