



• **Educando para educar**

• Año 26

• Núm. 48

• ISSN 2683-1953

• Septiembre 2026-febrero 2027

• educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx

INCLUSIÓN DE UN ESTUDIANTE CON AUTISMO EN PREESCOLAR: DISMINUCIÓN DE BARRERAS ACTITUDINALES DESDE LA COHESIÓN SOCIAL

INCLUSION OF A PRESCHOOL STUDENT WITH AUTISM: REDUCING ATTITUDINAL BARRIERS THROUGH SOCIAL COHESION

Fecha de recepción: 10 de marzo de 2026.

Fecha de aceptación: 20 de julio de 2026.

Sarahí del Carmen Ventura Rivera¹

María Cristina Amaro Amaro²



Intervenciones
educativas

RESUMEN

En el presente artículo se expone una intervención orientada a la identificación y la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación que afronta un estudiante de segundo año de preescolar con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo; inicialmente se hizo un diagnóstico mediante entrevistas a la docente y a la madre del estudiante, así como observaciones en el aula, en las que se determinaron principalmente barreras actitudinales y didácticas. Con base en estos hallazgos, se implementó una intervención basada en el trabajo por proyectos. Una primera aproximación a los resultados muestra la disminución de las barreras actitudinales, que se refleja en un cambio en las actitudes del grupo hacia la diversidad, mayor empatía entre pares y reconocimiento de distintas formas de comunicación y participación. Se concluye que intervenir desde la cohesión social en el aula contribuye a generar condiciones más favorables para la inclusión.

Palabras clave: actitudes, autismo, educación inclusiva, educación preescolar.

ABSTRACT



This article presents an intervention aimed at identifying and reducing the barriers to learning and participation faced by a second-year preschool student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study was conducted using a qualitative approach. Initially, a diagnostic phase was carried out through interviews with the teacher and the student's mother, as well as classroom observations. The findings mainly revealed attitudinal and didactic barriers. Based on these results, an intervention grounded in project-based work was implemented. A preliminary analysis of the results shows a reduction in attitudinal barriers, reflected in changes in the group's attitudes toward diversity, greater empathy among peers, and recognition of different forms of communication and participation. It is concluded that interventions focused on social cohesion in the classroom contribute to creating more favorable conditions for inclusion.

Keywords: attitudes, autism, inclusive education, preschool education.

¹ Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. Correo electrónico: sarahicvr23@gmail.com

² Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Correo electrónico: amaro.cristina@upnslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se refiere a una condición del neurodesarrollo que afecta principalmente las áreas de comunicación, interacción social, así como flexibilidad mental y comportamental (Martos *et al.*, 2019). En este sentido, Delgado (2021) especifica que las personas con TEA presentan cierto grado de dificultad social, comunicación y procesamiento sensorial, así como patrones atípicos de comportamiento que se manifiestan en gran atención a los detalles o reacciones diferentes a las sensaciones provenientes del entorno. Así, el autismo muestra una forma de desarrollo que “transita otros caminos distintos de los que muestra la construcción sociocultural estándar del desarrollo típico” (Valdez, 2020), lo que coloca a estas personas en riesgo de exclusión, en particular en el ámbito escolar.

Al respecto, es importante tomar en cuenta que la inclusión se entiende como un proceso que invita a reflexionar sobre las distintas formas de exclusión (Booth y Ainscow, 2004) al hacer evidentes los desafíos de equidad que se afrontan en las escuelas e intervenir sobre ellos (Echeita, 2017). En consecuencia, la educación inclusiva se propone como el resultado de transformaciones sociales y políticas que consideran la importancia de mejorar las condiciones de enseñanza para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes, sin que sus características particulares representen un obstáculo.

Por lo tanto, la inclusión se propone garantizar el derecho a la educación en términos de “acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Blanco, 2006), como es el caso de estudiantes con la condición del espectro autista. Para el logro de tales propósitos, la inclusión requiere promover el respeto a las diferencias individuales, transformar la cultura, las políticas, el currículo y la comunidad escolar, así como fomentar la preparación y la profesionalización del profesorado para atender a la diversidad.

Lo anteriormente expuesto invita a reconocer que el alumnado es naturalmente diverso y que tal diversidad implica la presencia en el aula de distintas formas de pensar, sentir y actuar en razón de género, sexo, religión, grupo étnico, discapacidad (Parrilla, 1999) o alguna otra condición, como es el caso el autismo. Desde esta perspectiva, la diversidad es algo inherente a los grupos humanos, de manera que las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje no

ocurren por las características particulares de los estudiantes, sino a partir de la interacción con contextos que limitan sus oportunidades de aprender, participar y tener logros académicos. De esta manera surgen las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que consisten en las dificultades que el alumnado encuentra al interactuar con “la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2004, p. 26). En palabras de López-Melero (2011, p. 42), son “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”.

De acuerdo con Covarrubias (2019), estas BAP pueden ser actitudinales, políticas y prácticas. Las actitudinales son “aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras”, y que también abarcan cuestiones ideológicas. Las políticas se refieren a las maneras en que “la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones” (2019, p. 147) pueden obstaculizar la atención a la diversidad. Las prácticas se ubican en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por el profesorado, y pueden ser tanto de accesibilidad como didácticas.

Los estudiantes con diagnóstico de TEA afrontan distintas barreras al interactuar con su entorno escolar, ya que ahí deben involucrarse en distintos procesos de socialización inherentes a las prácticas de enseñanza. Esto se hace aún más evidente en el nivel de preescolar, en el que actividades como el juego social, la exploración conjunta y la colaboración e interacción entre pares forman parte de la cotidianidad; por lo tanto, la presencia de estudiantes con autismo en las aulas regulares requiere una intervención que elimine las barreras que se presentan y favorezca la inclusión.

En el caso de la educación preescolar pública en México, se cuenta con un servicio de apoyo a la educación regular denominado Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), compuesto por un equipo de profesionales de distintas áreas de especialidad como lenguaje y comunicación, psicología, aprendizaje, trabajo social, entre otras, cuya función principal es apoyar los procesos de inclusión y eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, a partir de un trabajo conjunto con maestros, familia y comunidad. Una de sus formas de funcionamiento es a través de unidades móviles, que prestan servicio de manera itinerante a distintos preescolares.

Cabe señalar que el CAPEP surgió en el contexto del movimiento de la integración educativa, aquel en el que los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales debían adaptarse a la dinámica de enseñanza establecida por la institución, por lo que usualmente se les brindaba atención directa a fin de lograr su adaptación (Méndez, 2007). No obstante, como parte de la transición hacia la inclusión, en la que la institución debe respetar las características de

los estudiantes y transformarse para atender a la diversidad, el CAPEP realiza, en la actualidad, intervenciones variadas que pueden llevarse a cabo mediante asesoramiento a docentes de grupo, tutorías, modelado, entre otros, pero aún se mantiene la intervención directa con los niños y las niñas, en varias ocasiones por solicitud expresa del personal docente.

Ante tal panorama, uno de los principales retos implica el favorecimiento del trabajo conjunto entre el personal especialista del centro y el profesorado, a fin de movilizar la transición de la integración a la inclusión, y garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación equitativa y de calidad, en particular de aquellos que se encuentran en riesgo de segregación, como es el caso de quienes cuentan con un diagnóstico de TEA. Desde la experiencia de trabajo en el CAPEP, se puede afirmar que estos casos representan un gran reto para el personal docente, pues debido al variado espectro de características que presentan, resulta complejo desarrollar pautas estables para su atención.

Tal es el caso de un grupo de segundo grado de preescolar en un jardín de niños ubicado en la periferia del municipio de San Luis Potosí, en México, donde se encuentra Diego (pseudónimo), un estudiante con diagnóstico de TEA que ha afrontado distintas barreras durante su estancia en el aula regular. Mediante la observación realizada por el equipo del CAPEP, se determinó que se encontraba en desventaja al momento de establecer interacciones con sus compañeros, quienes no lo incluían en las dinámicas cotidianas y se mostraban indiferentes ante su presencia. Además, las estrategias de enseñanza empleadas por la profesora de grupo privilegiaban el trabajo individual por encima de la construcción social del aprendizaje, lo que limitaba aún más el proceso de inclusión de Diego.

Dada esta situación, fue necesaria una intervención acorde con los principios de la educación inclusiva, centrando los esfuerzos en proporcionarle un ambiente de enseñanza y aprendizaje más amable con sus particularidades y necesidades.

En este artículo se expone esta intervención, efectuada con el propósito de construir, como lo propone Valdez (2020), un contexto más amigable con el autismo dentro del aula, lo que implicó un proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, con objeto de promover y garantizar el derecho del estudiante con autismo y de todos sus compañeros a una educación inclusiva.

METODOLOGÍA

El proyecto de intervención para construir un ambiente de aprendizaje amigable con el autismo y favorecer así la inclusión de Diego en preescolar inició con la elaboración de un diagnóstico, que tuvo como finalidad identificar las BAP que este estudiante afrontaba durante su estancia en el aula. Se comenzó de esta manera porque, para lograr la atención a la diversidad, es necesario identificar las barreras que impiden la plena participación y el aprendizaje, y, a partir de tal identificación, plantear las ayudas pertinentes (López-Melero, 2011). Este proceso se efectuó desde un enfoque cualitativo, caracterizado por la intención de comprender los fenómenos a través de la recolección de datos discursivos (Verd y Lozares, 2016).

Los datos se recolectaron mediante la técnica de entrevista y observación. Se hizo una entrevista a la docente frente a grupo con la finalidad indagar acerca de su formación, sus estrategias de enseñanza, el ambiente de aprendizaje que construye en el aula y su percepción sobre la inclusión del estudiante con autismo. También se realizó una entrevista a la madre de Diego, quien es su cuidadora principal, a fin de conocer su percepción acerca de la atención que él recibe en el aula. Asimismo, se efectuaron dos sesiones de observación durante la jornada completa de trabajo en el aula con objeto de identificar los posibles obstáculos que el estudiante afrontaba durante el desarrollo de las clases para aprender, participar y conseguir logros académicos. Los datos recabados fueron transcritos y procesados mediante un análisis deductivo centrado en la teoría (Gibbs, 2012), tomando como categorías de referencia la clasificación de BAP propuesta por Covarrubias (2019).

La interpretación de los resultados arrojó la presencia de barreras actitudinales y didácticas. Por su parte, las barreras actitudinales consistieron en poca tolerancia por parte de los compañeros y la docente a la desregulación emocional de Diego, que se manifestaba mediante gritos y llanto ante la imposibilidad de comunicar verbalmente sus necesidades. Asimismo, se consideraba que la ausencia del habla dificultaba su aprendizaje, sin reparar en que la comunicación es posible a pesar de la ausencia de lenguaje oral. En general, estas cuestiones actitudinales obstaculizaban las mejoras en la comunicación e interacción social de Diego.

En lo que respecta, a las barreras didácticas, se considera que estas aparecieron como consecuencia de las barreras actitudinales, pues ante la ausencia de habla y las dificultades de Diego para regular sus emociones en el aula –lo que se traducía en problemas de conducta–, la docente optaba por estrategias didácticas individuales, indicaciones verbales sin apoyo de recursos visuales y apoyo específico al estudiante para la realización de actividades de menor nivel de dificultad con respecto de las realizadas por el resto de sus compañeros, a fin de evitar distracciones en el aula, lo que al final derivaba en la exclusión de Diego en términos tanto académicos como sociales.

En este sentido, si bien durante el diagnóstico se identificaron barreras actitudinales y didácticas, se considera que estas últimas estaban vinculadas estrechamente con las primeras. En consecuencia, se tomó la decisión de centrar la intervención en la disminución o eliminación de las barreras actitudinales presentes en el grupo, en el supuesto de que la transformación de las actitudes hacia la diversidad podría generar condiciones más favorables para modificar posteriormente las prácticas didácticas.

Ante este panorama, el propósito de la intervención fue favorecer el proceso de inclusión mediante la disminución o la eliminación de las barreras actitudinales, a fin de promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes del grupo, en particular del estudiante con TEA.

Así, se tomó la decisión de realizar una intervención sobre el ambiente, y no sobre el estudiante, empleando el trabajo por proyectos para disminuir, incluso eliminar, las barreras actitudinales presentes en el aula, mediante el desarrollo de actividades que promovieran un contexto en el que Diego pudiera comunicarse e interactuar con sus compañeros, lo que dispondría un escenario favorable para el aprendizaje.

Los proyectos tuvieron como base el desarrollo de la cohesión social, que se refiere a "ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad. Se trata de incrementar, paso a paso, la conciencia de grupo, que debe pasar de ser una suma de individuos inconexos a ser una pequeña comunidad de aprendizaje" (Pujolàs, 2008, p. 2), lo que derivaría en que el grupo se conociera mejor e interactuara de forma positiva, para dar lugar a un ambiente de aprendizaje más amable con la diversidad. Se consideró importante desarrollar un ambiente más amigable en el aula, con el propósito de que la docente tuviera el mejor escenario para la implementación de estrategias didácticas colaborativas que favorecieran el aprendizaje y la participación tanto del estudiante con autismo como de todos sus compañeros.

Al respecto, López-Melero *et al.* (2016) afirman que los proyectos son un modo de aprender a aprender, en donde, partiendo de una situación problemática, del interés o de la curiosidad, los estudiantes aprenden unos de otros. Además, proponen que cada proyecto se estructure desde una perspectiva cognitiva y cultural en la que se planifique, se indague, se experimente y se construya a partir de las siguientes fases, que fueron retomadas para el desarrollo de la intervención:

1. Asamblea inicial: el grupo identifica un tema de interés común a partir de sus curiosidades e intereses y se plantea lo que quieren saber.
2. Plan de acción: se forman grupos heterogéneos para planificar la manera en que darán solución a sus curiosidades.
3. Acción: los grupos realizan las actividades planeadas, investigan, construyen o experimentan.
4. Asamblea final: es el momento en que el grupo comparte y reflexiona sobre lo aprendido en el proyecto.

En el cuadro 1 se describen los tres proyectos de la intervención:

Cuadro 1. Plan de acción

Proyecto	Sesiones	Descripción
Galería: nos conocemos para incluirnos	3	Los alumnos valoran positivamente sus diferencias individuales y se reconocen como parte del grupo mediante la creación y la exposición de una galería fotográfica.
Spa: un espacio para cuidar de mí y de los demás	3	Los alumnos interactúan entre ellos en distintas actividades de cuidado mutuo que involucran los sentidos del oído, olfato, gusto y tacto, a través de la creación y puesta en marcha de un spa.
Globolandia: jugar, incluir y aprender	3	Los alumnos trabajan en conjunto para crear una pequeña ciudad de globos en la que puedan jugar y convivir, a través de una serie de juegos colaborativos.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que los proyectos se desarrollaron con la participación de la docente frente a grupo y de las madres de familia, quienes estuvieron involucradas a lo largo de las nueve sesiones de trabajo. Asimismo, de manera transversal se realizaron actividades que fomentaron la colaboración, la socialización, fundamentadas en el “diseño universal del aprendizaje”. Tales actividades proporcionaron siempre distintas formas de representación, implicación, acción y expresión, con las que se atendieron las diversas necesidades de aprendizaje de Diego y del resto del grupo.

La evaluación se realizó desde un enfoque cualitativo, a través de la observación, que fue registrada en grabaciones de audio y notas de campo, para posteriormente ser transcrita y analizada mediante un proceso de reducción, disposición y transformación de datos (Miles y Huberman, 1994, cit. en Rodríguez et al., 1999), a través de un proceso inductivo centrado en los datos (Gibbs, 2012), el cual condujo a la construcción de categorías emergentes. Cabe mencionar que en los resultados se reproducen fragmentos de las transcripciones de audio y que el nombre de los estudiantes fue cambiado a fin de salvaguardar su identidad.

RESULTADOS

Autores como López-Melero (2011) describen barreras culturales que se manifiestan en el contexto escolar y que hacen referencia a la concepción de dos tipos de personas: una normal y otra especial. Esta distinción deriva en un trato diferenciado fundamentado en la noción de que las diferencias individuales delimitan el valor y la capacidad del estudiantado. Este tipo de barreras implica aspectos actitudinales como apatía, indiferencia, exclusión, prejuicios o etiquetación hacia la diferencia, lo que obstaculiza el aprendizaje y la participación de los alumnos dentro del aula (Covarrubias, 2019).

En el diagnóstico inicial se encontró que las actitudes anteriormente mencionadas estaban presentes en el aula de preescolar donde se encontraba Diego. Por lo tanto, se incidió en ellas a partir de la intervención diseñada con el propósito de disminuirlas o erradicarlas. Al trabajar sobre la cohesión del grupo, y no sobre las características específicas del alumno con TEA, se dispuso un contexto en el que emergieron habilidades sociales que promovieron la transformación de las barreras actitudinales.

Para el análisis de dicho aspecto, la información se presenta en dos subcategorías, llamadas “las actitudes, una barrera o una oportunidad para la inclusión” y “un grupo unido que es más inclusivo”. En cada una se describen las experiencias vividas en el aula que condujeron a un resultado positivo de la intervención.

Las actitudes, una barrera o una oportunidad para la inclusión

En esta subcategoría se recopila el proceso que se vivió mientras se aplicaba el primer proyecto de intervención, “Galería, conozcámonos para incluirnos”. Cuando apenas comenzaba se presentaron algunas actitudes negativas entre compañeros; un ejemplo de estas se encuentra en la primera sesión de trabajo, referente a la asamblea inicial, en la que se abrió el diálogo para expresar opiniones y aportaciones de los niños con objeto de conocer sus intereses e iniciar con la construcción del proyecto. La docente de apoyo estaba dirigiendo este diálogo, cuando Diego comenzó a expresarse mediante palabras indiferenciadas, en un volumen de voz alto, lo que creó un clima de ruido en el que no era posible seguir oyendo lo que decía la docente o los alumnos. Se observó que una de las niñas que estaba a su lado le tapó la boca con la mano.

Esta actitud de la alumna fue poco tolerante de la forma de expresión de Diego; ella actuó de manera impulsiva para reducir el ruido y poder continuar con la dinámica que se llevaba a cabo. Cuando la educadora y la docente de apoyo se dieron cuenta de lo sucedido, le pidieron que lo dejara de hacer y le explicaron que es su manera de expresarse. Esta situación no se dejó pasar por alto, pues al momento de establecer acuerdos para el desarrollo de las sesiones, la docente de apoyo la retomó de la siguiente manera, según los registros grabados de la observación:

Docente de apoyo: Para hacer amigos y conservarlos también debemos hacer ciertas cosas para que todos nos podamos sentir respetados y queridos. Le vamos a llamar acuerdos. Por ejemplo, hace un rato le taparon la boca a Diego para que no hiciera ruido. ¿Ustedes creen que eso lo hizo sentir bien?

Niños: ¡No!

Docente: Entonces, ¿qué debemos hacer?

Juan: Enseñarlos a jugar.

Silvia: Querer a nuestros amigos.

Docente: Muy bien, cuando los cuidamos para que se sientan queridos por nosotros se llama respeto. Dorian, pasa a escribirlo como un acuerdo. ¿Cómo lo escribimos?

Silvia: Querer a los amigos y respetar.

Batanero (2006) explica que una pauta importante para lograr la inclusión es educarse en actitudes, para formar ciudadanos activos y solidarios que adquieran hábitos de convivencia, solidaridad, de justicia y respeto hacia los semejantes. Así, asegura que “es el cambio en las actitudes el que nos llevará irreversiblemente a una sociedad más humana y solidaria” (2006, p. 142). En ello radica la importancia de establecer acuerdos para la convivencia no solo en el desarrollo de la intervención, sino de manera constante.

Otra de las experiencias significativas ocurrió a partir de la historia titulada “El tiburón”, proyectada en video. Los niños relacionaron la trama de esta con lo que sucede a su alrededor. En el video se representan las dificultades del personaje para ser aceptado y convivir con los demás y se emplean algunas estrategias por parte de los amigos para incluir al tiburón en sus aventuras. Al incitar la participación de los niños respecto a lo que observaron, ellos proyectaron situaciones similares en su grupo, como la siguiente:

Docente de apoyo: ¿De qué se trató la historia?

Ana: De un niño como Diego.

Docente de apoyo: ¿Por qué crees que se parece a Diego?

Ana: Porque no sabe hablar.

Docente de apoyo: Y ¿qué hacían los compañeros del tiburón?

Óscar: Solo uno quería jugar con él.

Docente de apoyo: Y ¿qué hizo para ayudar al tiburón?

Óscar: Lo ayudó a que los demás lo juntaran.

De este diálogo es posible hacer dos interpretaciones: por un lado, como dice López-Melero (2011), se identifica que en el discurso se refiere la existencia de diferencias entre personas normales y personas “especiales”, pues los niños enfatizan que Diego no se expresa del mismo modo que los demás y por eso es diferente. Sin embargo, Sábato (2005) menciona que entender las diferencias es aceptar la diversidad, lo que facilita entender que existen personas que, por diferentes razones o causas, presentan una característica funcional distinta, pero todas las identidades son valiosas. En este sentido, se entiende que expresar tales diferencias en un marco de respeto es un aspecto positivo al que podemos apelar como primer paso para la cohesión del grupo encaminada a la inclusión.

De este modo, el proyecto permitió que los alumnos reconocieran la diversidad de características personales que hay en el aula. Con tal reconocimiento se abrió un espacio donde los niños prestaron atención a aquellos detalles que los asemejan a los compañeros y a aquellos que les brindan una personalidad propia.

Durante la sesión tres se contó con la participación de los padres de familia. La estrategia consistió en compartir con el grupo, a través de fotografías, objetos o cualquier otro recurso, las características que identifican a sus hijos. Una de las participaciones significativas fue la de la mamá de Diego, quien describió, con gran entusiasmo, la forma de ser, los gustos, las preferencias, las características de su hijo, con los que algunos otros compañeros se pudieron identificar o contrastar. En el discurso, la madre de familia expresó lo siguiente a los niños:

Diego es muy platicador; aunque no sepa decir todas las palabras, él nos platica lo que hizo en el kínder a su modo. Dura mucho tiempo haciendo sus ruidos para platicarnos. Él sí entiende lo que pasa en el kínder porque después, en la casa, repite lo que escuchó aquí...

Sí se le hace difícil hacer amigos porque antes los mordía o pegaba, y los niños no quieren que eso les pase, pero ha mejorado mucho eso y ahora le gusta estar entre los demás, hacer las mismas cosas...

Cuando se enoja sí hay que dejarlo un poquito de tiempo y darle su espacio, porque se enoja más si lo jalamos o le gritamos. Cuando grita mucho y se queja es porque algo le está molestando, a lo mejor le da comezón en su mano o en el pie, y a veces sí señala o se pega en el lugar que le duele.

Esta madre de familia hizo énfasis en que el niño tiene sus propias herramientas de comunicación, es capaz de observar y comprender lo que sucede a su alrededor, y en que su forma de expresarse es mediante la repetición de palabras, el grito, movimientos corporales. Esta aportación contrasta con la idea que habían adoptado los compañeros sobre Diego de ser “un niño que no habla”.

Conforme avanzaba la participación de dos madres de familia que hablaron sobre sus hijos, los demás alumnos reconocían y se identificaban con ciertos gustos y actividades que ellos realizaban; evidencia de esto es el diálogo sostenido durante la participación de Diego y su mamá:

Docente de apoyo: ¿A Diego le gusta tener amigos?

Niños: Sí, pero también quiere jugar solo.

Docente de apoyo: ¿Qué cosas le molestan?

Esteban: Que lo jalen o que algo le pica.

Docente de apoyo: Diego no siempre utiliza las palabras, pero ¿cómo podemos saber si algo le molesta o le causa alegría?

Carlos: Porque lloramos si estamos tristes o nos reímos si estamos felices. Yo también lloro si me jalen.

En esta aportación, uno de los alumnos reconoció que expresiones como el llanto son comunes a todos y que cada persona tiene sus propias formas de expresarse. Aquí comienzan a entrar en juego habilidades sociales como la empatía, que, según Gómez (2016), se da por una imitación interna a través de una proyección de uno mismo en el otro. Este autor añade que la empatía es una capacidad metarrepresentativa que intenta comprender qué sucede en la mente de otra persona.

Un ejemplo claro de lo anterior se observó cuando Melissa, una compañera del grupo, se rehusó a ponerse los anteojos porque, según refirió, alguien en casa se había burlado de su apariencia. En ese momento, tanto la docente de grupo como la docente de apoyo trataron de convencerla de que se los pusiera porque le son necesarios para ver, pero la niña se rehusó. Una de las alumnas se dio cuenta de esta situación, la observó y le dijo: “¡Ay! ¡Qué bonita!”. Esta expresión motivó a Melissa y la alentó para sentirse más segura. Si bien anteriormente los alumnos podían dejar pasar desapercibidas estas situaciones, fue satisfactorio presenciar este gesto de empatía, por el conflicto que se presentaba, y fue una oportunidad para continuar construyendo habilidades para la socialización y la cohesión grupal, a fin de favorecer actitudes amables hacia las diferencias individuales.

De este modo, es evidente que se produjo paulatinamente un cambio en las actitudes de los alumnos. Para tal cambio, fue de gran relevancia el ambiente generado con las actividades propuestas, la intervención de la docente de apoyo y de la educadora, así como el reconocimiento de los alumnos de las diferencias como un aspecto positivo a valorar dentro del grupo.

Un grupo unido que es más inclusivo

En esta categoría se insertan los hallazgos relevantes de la cohesión del grupo. Aquí cabe anotar que Pujolàs (2008) sostiene que la cohesión prepara al grupo a ir creando de manera paulatina un clima favorable para la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad, hasta llegar a ser una pequeña comunidad de aprendizaje.

El mismo autor afirma que la cohesión grupal se logra a partir de la programación de una serie de dinámicas de grupo que faciliten este clima y contribuyan a la creación de esta conciencia de grupo. Estas dinámicas implican un conjunto de operaciones y elementos que actúan como “fuerzas” que provocan que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo y que tomen decisiones consensuadas.

En el proceso de intervención se observó la promoción de acciones que fomentaron la inclusión en el grupo y la conciencia de la participación de todos. Una de estas acciones se produjo a partir de una dinámica grupal en la que los alumnos debían mencionar el nombre del siguiente compañero que participaría. En el transcurso del juego, Diego no pasó desapercibido, pues una de sus compañeras notó que él faltaba de participar y se preocupó por saber cómo haría para mencionar al siguiente compañero cuando fuese su turno:

María: Maestra, falta Diego.

Docente de apoyo: Cierto. ¿De qué manera podemos saber a quién elige Diego?

Silvia: Con sus ojos.

Docente de apoyo: Bien, Michelle. A la persona a la que Diego mire o a quien se acerque es quien sigue en el juego.

Esto supone un logro, puesto que en el proceso de diagnóstico se detectó que Diego no participaba en las dinámicas grupales; se daba por entendido que no podía participar igual que todos los demás alumnos o que si no seguía las reglas del juego, no era importante, pues él “no sabía” y merecía consideraciones especiales para no jugar. De esta manera, durante la intervención se observó cómo el resto de los compañeros fueron cada vez más conscientes de la presencia de Diego y estaban pendientes de su participación. Además, se detectó una disminución del prejuicio de que los estudiantes con autismo no pueden comunicarse, pues los compañeros propusieron formas de comunicación alternativas al habla para mantener la interacción.

En adición, es necesario resaltar que los alumnos estaban reconociendo y desarrollando otras formas de participación de acuerdo con las posibilidades y características de cada uno. Como afirma Pastor (2017), no existe un modo único de realizar una tarea o de expresar un aprendizaje óptimo para todos los estudiantes, por lo que es preciso promover diferentes opciones para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar.

Siguiendo los planteamientos de Pujolàs (2009), las intervenciones en un aula inclusiva deben asegurar la participación equitativa y una interacción simultánea, de forma que todos los alumnos tengan la oportunidad y, a la vez, la obligación de participar. Este tipo de situaciones no se planifica o se provoca de manera forzada, sino que surge de los alumnos de manera espontánea, lo que le otorga un valor significativo. Por lo tanto, el papel de los agentes educativos es permitir que emerjan y se mantengan las relaciones naturales de apoyo mutuo entre los estudiantes.

Por lo arriba mencionado, es posible afirmar que la cohesión del grupo y la cooperación fueron propicias para la disminución de las barreras actitudinales que se presentaban en el grupo. Si bien no se asegura que fueron erradicadas definitivamente, este logro representa una aportación significativa para la promoción de la tan deseada cultura de respeto y la valoración de la diversidad.

CONCLUSIONES

La intervención expuesta tuvo como propósito favorecer el proceso de inclusión de un estudiante con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista en un grupo de segundo grado de preescolar, mediante el diseño y la implementación de una intervención orientada a la disminución de las barreras para el aprendizaje y a la participación en el aula. A partir del diagnóstico cualitativo, se identificaron principalmente barreras actitudinales y didácticas que limitaban la interacción y la participación de este estudiante dentro del grupo. No obstante, el análisis arrojó que las barreras didácticas se encontraban estrechamente vinculadas con las actitudes hacia la diversidad. Por esta razón, la intervención se centró inicialmente en la transformación de dichas actitudes, mediante el trabajo por proyectos y el fortalecimiento de la cohesión grupal, con el propósito de construir un ambiente de aprendizaje más amigable con la diversidad y generar condiciones favorables para la inclusión.

Los resultados muestran que las actividades implementadas produjeron un cambio en las actitudes del grupo hacia las diferencias individuales, ya que durante el proceso se observaron mayores manifestaciones de empatía, respeto y reconocimiento de diversas formas de comunicación y participación, que contribuyeron a disminuir actitudes de rechazo hacia la diversidad, en particular respecto a las características de Diego. Asimismo, las dinámicas colaborativas permitieron que los alumnos reconocieran la importancia de la participación de todos los miembros del grupo, incluyendo al estudiante con autismo.

En este sentido, es posible afirmar que intervenir en el ambiente y las relaciones resulta una posibilidad para favorecer procesos de inclusión en el aula. Además, la promoción de la participación y la interacción de todos mediante el trabajo por proyectos facilitó el reconocimiento y la valoración de la diversidad, al tiempo que se generaron condiciones para el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la cooperación y el respeto.

Asimismo, esta experiencia enfatiza la importancia del trabajo colaborativo entre el personal docente y los profesionales de apoyo educativo, como el equipo del CAPEP, para identificar las barreras y diseñar estrategias que permitan disminuirlas, y así avanzar de las estrategias de integración a las prácticas orientadas a la inclusión.

Por último, si bien la intervención mostró avances relevantes en la disminución de barreras actitudinales y en una mayor cohesión grupal, es necesario reconocer que la inclusión es un proceso permanente que requiere continuidad y acompañamiento. En este sentido, en futuras intervenciones se podría profundizar en la transformación de las barreras didácticas identificadas, a fin de consolidar prácticas que garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Batanero, J. (2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos* (8), 135-148. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/561/525>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación, una propuesta para su clasificación. En J. A Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Delgado, P. (2021, junio 18). Trastorno del espectro autista (TEA) en la educación. *Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta* (26), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, C. (2016). La empatía en la primera infancia. *Psicodebate*, 16(2), 1-16 https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/593/pdf_7.
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* (21), 37-54. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- López-Melero, M., Mancilla, L., y Solé, C. (2016). Escuela pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (30), 49-56. <https://riuma.uma.es/rest/api/core/bitstreams/5385e225-c276-42e7-94b0-40a94945f8bf/content>
- Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., González, A., y Llorente, M. (2019). *Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Otra forma de aprender*. Editorial CEPE.
- Méndez, J. (2007). De la educación especial a la educación inclusiva. En O. López (coord.), *Entre lo emergente y lo posible, desafíos de la investigación educativa* (pp. 268-280). Pomares.
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), 1-16. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>
- Pastor, C. A. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Pujolàs, P. (2009). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa* (170), 37-41. <https://convivencia.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/11/au17008.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a. ed.). Aljibe.
- Sábato, E. (2005). *Aprender a convivir con las diferencias*. Organización Panamericana de la Salud.
- Valdez, D. (2020). *Contextos amigables con el autismo. Hilos y colores de su entramado*. Editorial CEPE (Autismo Ávila).
- Verd, J., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.