

# La inclusión educativa de los menores de edad con autismo en Jalisco, México. Una mirada documental

*The educational inclusion of minors with autism in Jalisco, Mexico. A documentary view*

**Roberto Govela Espinosa**

## RESUMEN

Las familias que tienen integrantes con autismo y que quieren incluir a sus hijos e hijas a la educación, generalmente tienen como única opción los Centros de Atención Pública (CAM en adelante). Sin embargo, sus servicios son muy deficientes. De igual forma, aunque existe la opción a las asociaciones civiles que ofrecen el servicio educativo, por sus costos, son inaccesibles para estos. El objetivo de este trabajo es evidenciar cómo se ha generado la inclusión educativa de los menores con autismo de acuerdo a la literatura especializada en México en estos centros educativos públicos y contrastar esos resultados, con los hallazgos existentes en el contexto específico del estado mexicano de Jalisco, en base a una metodología de análisis de textos. Para este propósito se utilizó la metodología del análisis de textos científicos. Se concluyó que así como existen semejanzas en cuanto a las problemáticas identificadas en la inclusión educativa entre los estudios realizados en otras partes de la República mexicana, respecto a Jalisco, los diversos problemas que hay en los CAM, también hay diferencias como el análisis cualitativo de los significados que los agentes educativos le dan a sus prácticas en los CAM de Jalisco y la grave situación económica que sufren estas familias jaliscienses que obstaculizan la inclusión educativa de sus hijos e hijas.

**Palabras claves:** inclusión educativa; menores con autismo; Jalisco

## ABSTRACT

Families who have members with autism and who want to include their sons and daughters in education generally have as their only option the Public Attention Centers (CAM onwards); however, their services are very deficient. Likewise, although there is the option of civil associations that offer educational services, due to their costs, they are inaccessible to them. The objective of this work is to show how the educational inclusion of children with autism has been generated according to the specialized literature in Mexico in these public educational centers and to contrast these results with the existing findings in the specific context of the Mexican state of Jalisco, based on a text analysis methodology. For this purpose, the methodology of scientific text analysis was used. It was concluded that just as there are similarities in terms of the problems identified in educational inclusion among the studies carried out in other parts of the Mexican Republic, with respect to Jalisco, the various problems that exist in the CAMs, there are also differences such as the qualitative analysis of the meanings that educational agents give to their practices in the CAMs of Jalisco and the serious economic situation suffered by these Jalisco families that hinder the educational inclusion of their daughters and sons.

**Keywords:** educational inclusion; minors with autism; Jalisco

# RELIGACIÓN

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES  
REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

### INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/rjn.v7i31.895>

ISSN 2477-9083

Vol. 7 No. 31, 2022. e210895

Quito, Ecuador

Enviado: enero 26, 2022

Aceptado: marzo 18, 2022

Publicado: marzo 26, 2022

Publicación Continua

Sección Sur-Sur | Peer Reviewed



### AUTORES:

**Edgar Belmont**

Universidad Antropológica de Guadalajara

- México

[govelamilenium@gmail.com](mailto:govelamilenium@gmail.com)

### Conflicto de intereses

El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

### Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

### Agradecimiento

N/A

### Nota

El artículo no es parte de un proyecto anterior.

ENTIDAD EDITORA

RELIGACIÓN  
**CICSHAL**  
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades  
desde América Latina

## 1. INTRODUCCIÓN

La instancia gubernamental que atiende a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad en Jalisco, México, es el programa de educación especial de Jalisco, que incluye a los alumnos que tienen una discapacidad motora, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual) ya sea permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer sus actividades cotidianas y puede agravarse por el entorno económico y social. Estos alumnos pueden requerir de apoyos educativos complementarios, de acuerdo al contexto y de la atención educativa que se les brinde (Secretaría de Educación Jalisco, SEJ, s.f.).

En este sentido, el espacio que apoya a las niñas, niños y menores con discapacidad en general son los Centros de Atención Múltiple (CAM). Este considera que la condición de estos menores, obstaculiza su ingreso a escuelas regulares. Ofrecen también educación para la vida y el trabajo (SEJ, s.f.).

Finalmente cabe referir que, en Jalisco, sólo existe un CAM que se ha especializado en atender a menores que están dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA en adelante) y se llama CAM CITIA (Centro de Intervención, Tratamiento e Investigación de Autismo) y eso genera que muchas familias de escasos recursos con hijos e hijas con autismo no tienen espacios dentro de esta institución. Cabe aclarar que este CAM no tiene una página web oficial.

Otro programa que apoya la inclusión de estos menores a la educación regular, es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER en adelante). Esta instancia busca, por un lado, favorecer la inclusión educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad y/o actitudes sobresalientes en escuelas de educación inicial y básica y por el otro, dar información, asesoría y capacitación al personal educativo, familias y comunidad en general, acerca de las opciones educativas y estrategias de atención (SEJ, s.f.).

En cuanto a las investigaciones existentes de los servicios de estas dos instancias retomamos el análisis que aborda la forma en que se reorganizaron los CAM a nivel nacional para atender los retos en la integración educativa y cómo percibieron esos cambios, los integrantes de la comunidad educativa. En esta indagación se concluyó que los directivos, docentes y especialistas valoraron de forma negativa los cambios, cuestionaron su fundamento técnico, por lo cual se puede afirmar que estos cambios fueron fallidos (García Cedillo et al. 2009).

Un estudio realizado en Jalisco al respecto cita lo siguiente:

La mayor deficiencia de la política pública en materia de inclusión educativa ha sido la lentitud de su aplicación. Si bien no podemos negar los avances en la materia a través de la puesta en marcha de programas y servicios, la respuesta a las propuestas de mejora e innovación o ante las demandas de atención a sectores específicos (alumnos con autismo) ha sido demasiado lenta, lo que ha hecho por optar por seguir buscando la atención en la iniciativa privada o recurrir a otras alternativas. (Lay Arellano y Anguiano Suárez, 2014, p. 12)

Estos autores, realizaron un estudio que se enfoca a la inclusión de menores con autismo, a la educación básica. Consideran que este ejercicio conlleva implícitamente retomar algunos de los elementos y conceptos Freirianos. Esto porque desde la práctica de aquellos profesores o planteles educativos que han iniciado procesos inclusivos, lo que se ha buscado es sacar adelante a estos niños con discapacidad, sin reflexionar en los aportes que podrían dar a la propuesta de Freire. Por ende, el modelo de inclusión debe superar la pequeña visión que limita la concepción de la educación en el aula escolar (Lay Arellano y Anguiano Suárez, 2018).

En ese sentido, otro estudio realizado en Jalisco encontró que los docentes se preocupan por el grupo y dejan desatendidos a los alumnos con necesidades educativas especiales más severas. Se afirmó que los CAM ubicados fuera de los centros urbanos se atienden a las niñas y a los niños en promedio de dos horas diarias. Las familias de estos alumnos enfrentan estresores económicos agudos que hacen que la asistencia de los alumnos al CAM sea irregular. Finalmente señalaron que los logros académicos de las alumnas y alumnos son muy pobres, lo cual puede deberse al desconocimiento del currículo regular por parte de los profesores (Ponce Grima et al. 2006).

También, existe un diagnóstico de los USAER ubicados en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas México y la capacidad de respuesta que estas ofrecen para los niños con TEA al aula regular. Se encontraron 2 resultados: a) poca o nula formación inicial y permanente de especialistas para trabajar en educación especial y b) emulación de trabajo colaborativo entre especialistas de la USAER y docentes de educación básica regular (Acuña Gamboa et al. 2016).

Otra opción para la inclusión de los menores con autismo, es recurrir a escuelas o centros de atención a esta población que están registrados bajo el término de Asociaciones Civiles (A.C en adelante) (Ver Tabla 1). Estas asociaciones tienen la ventaja que se han especializado en el tema y tienen programas muy buenos que sí ayudan al desarrollo de los niños y adolescentes que atienden, pero tienen la ventaja – a pesar de estar registradas como A.C. – que para acceder a sus servicios, es necesario tener un cierto nivel económico, ya que la mayoría de éstas (salvo el caso de Tina Autismo) cobran colegiaturas elevadas o se tiene que pagar por servicios brindados (Govela Espinosa, 2020).

Tabla 1. Algunas de estas asociaciones civiles más representativas son:

Asociación Civil	Descripción
1. Tina Autismo A.C.	Tina significa Terapia Integral para Niños con Autismo. Somos un centro que brinda atención terapéutica a la niños y jóvenes con autismo, nuestra misión es dar un servicio de calidad y calidez (Facebook.com/tina autismo, s.f.)
2. Trascendiendo el autismo A.C. (TEAAC en adelante)	Esta asociación civil surge de la necesidad de encontrar un lugar en donde las personas con autismo puedan aprender y desarrollar al máximo sus capacidades, un grupo de padres de familia decidió comenzar la difícil tarea de erigir una puerta en donde muchos otros fraguaban un muro... y así, en conjunto con un equipo de profesionales altamente capacitados, el día 5 de noviembre de 2012 comenzó a ser una realidad lo que alguna vez fue un sueño en el corazón de los padres de familia. Ahora existe un espacio en el cuál muchas familias se benefician de los servicios prestados en este centro educativo y en donde los niños y jóvenes pueden vivir felices y en libertad (TEAAC, s.f.).
3. Imagina en Movimiento	Imagina en Movimiento Asociación Civil, Institución de Asistencia Social Privada es el primer Centro Educativo Terapéutico especializado en Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el estado de Jalisco, fundado el 08 de octubre del 2008, con el fin de brindar apoyo integral y exclusivo a niños y jóvenes con un diagnóstico dentro del espectro autista (Imagina en Movimiento, s.f.).

Asimismo, en los últimos años han surgido instancias privadas que se especializan en la capacitación laboral de los adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Instituciones de capacitación laboral

Asociación Civil	Descripción
1. Formación laboral San José	Busca lograr la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el mundo laboral. Para ello da capacitación por medio de talleres, que ayudan al desarrollo de habilidades para incluirse y tener un adecuado desempeño en el ámbito profesional y personal (Formación Laboral San José, s.f.).
2. Centro de Vida autónomo	En el Centro de Vida Autónoma nuestro objetivo es que adquieran no solo el conocimiento de un oficio sino desarrollarse de la manera más natural dentro del entorno que le pertenezca, como también ser aceptados y sentirse satisfechos de sus logros; potencializar al máximo sus habilidades, explorar sus posibilidades, obtener las herramientas para su desarrollo personal de una manera personalizada y adecuada a sus capacidades aplicando sus conocimientos de una manera concreta y realista, reafirmar su autoconfianza y seguridad, ejerciendo su derecho a una vida plena y socialmente activa y así tener la oportunidad de ser independientes, productivos y por sobre todo felices. (Centro de Vida Autónomo, s.f.)

Finalmente, la deficiente inclusión de las niñas, niños y adolescentes con autismo en Jalisco tanto para los casos que por la gravedad de su discapacidad tienen que permanecer en un CAM como aquellos que tienen posibilidades de integrarse en una escuela de educación regular, no ha funcionado. En ese sentido, una opción es incorporarlos a asociaciones civiles que, ante las carencias del estado mexicano, se han sumado a la labor de la inclusión de las niñas, niños y adolescentes con autismo. Sin embargo, sus servicios son muy onerosos y esto hace que un grupo muy reducido de familias puedan acceder a esto.

## 2. METODOLOGÍA

El artículo emplea el análisis documental, que según Dulzaides y Molina (2004):

...es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas. El tratamiento documental significa extracción científico-informativa, una extracción que se propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que, soslaya los nuevos mensajes subyacentes en el documento (2004)

Cuando hablamos de análisis documental nos referimos al estudio de un documento, independientemente de su soporte (audiovisual, electrónico, papel, etc.).

Cuando estudiamos un documento, lo hacemos desde dos puntos de vista:

- Por un lado, nos fijamos en su parte externa, es decir, en el soporte documental. A esto lo llamamos Análisis Formal o Externo.

- Por otro lado, analizamos el contenido del documento, es decir, estudiamos su mensaje, la temática sobre la que trata. A esta parte se la conoce como Análisis de Contenido o Interno (Corral, 2015).

A este respecto, nos hemos enfocado al contenido del documento (el análisis de contenido o interno), que tiene dos fases. La indización: donde se extraen aquellos términos que mejor definan el contenido del documento, de manera que podamos conocer el tema sobre el que versa. Por otra parte, el resumen: que nos permite tener un conocimiento profundo del asunto sobre el que trata el documento (Corral, 2015)

En nuestro caso, para la indización se tomó el título, el resumen y las palabras claves de los textos que han abordado la problemática de la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con autismo. En base a esto se clasificaron estos textos, para agruparlos en temáticas más amplias. En segundo lugar, se hizo un resumen detallado de los textos que se discutirán. Dado que cada texto difiere en cuanto al nombre de sus contenidos, en este trabajo se propondrá realizar estos resúmenes amplios en base al siguiente criterio: 1) Introducción, en donde se describe, por un lado, el tema –problema de investigación y en ocasiones se plantea la pregunta/objetivo y a veces la justificación y por el otro, las partes que se desarrollarán en el mismo; 2) Los marcos de la investigación que son los antecedentes académicos y elementos teórico conceptuales; 3). La metodología; 4) Exposición de los resultados; 5) Discusión y 6) Conclusiones y en ocasiones recomendaciones o futuras líneas de indagación. Sabemos que no todos los textos, tendrán todos estos elementos y probablemente no en este orden, pero lo importante es destacar las ideas más importantes.

Dentro del apartado de resultados, solamente se estableció en qué medida los documentos analizado, tienen las seis partes que hemos propuesto para su análisis, es decir, se hizo una descripción general de los mismos.

De forma paralela – y que por cuestiones de espacio no se incluye en este trabajo– se hizo un resumen detallado de cada una de las secciones de estos estudios, para destacar las ideas más importantes de sus autores. En base a este resumen – pero ya dentro del apartado de discusión- se establecerán a profundidad los elementos en común de estos en base a las 6 partes propuestas anteriormente.

## 2.1 Análisis

Para la indización se tomaron varios estudios y con base a los elementos del título, resumen y palabras claves se encontraron 2 categorías. Dado que ambas estaban relacionadas, se construyó una sola que llamamos “Políticas públicas e inclusión”. Cabe aclarar que mientras en los textos de Lay Arellano y Anguiano Suárez (2014), Acuña Gamboa et al. (2016) y Govela Espinosa (2020), sí se refieren los conceptos de políticas públicas e inclusión en su título y palabras claves, en los textos de Ponce Grima et al. (2006) y García Cedillo et al. (2009) no se encuentran estas palabras, pero como refieren a las políticas educativas que generaron la transición del modelo de las Escuelas de Educación Especial (EEE en adelante) a los CAM y USAER, así como sus efectos en la inclusión de los menores con autismo, sí se incluyeron.

Una vez hechas estas aclaraciones, pasemos al análisis descriptivo de los textos que abordan los temas de políticas públicas e inclusión. Cómo se recordará, en el apartado metodológico, en esta parte

sólo se expondrá la estructura general de estos textos, ya que en la parte de discusión se verá de forma profunda las semejanzas y diferencias existentes en estos, de acuerdo a la propuesta de segmentarlos en 6 partes, hechas en el apartado metodológico

El texto de Ponce Grima et al. (2006) titulado “*La práctica y los significados educativos de los agentes de los CAM en el estado de Jalisco*”, es un reporte de investigación apoyado por la Secretaria de Educación Pública y Conacyt en una convocatoria del año 2003, pero que se publicó en octubre del 2006. Este cuenta con una introducción, 4 capítulos centrales, así como un apartado final de conclusiones y recomendaciones.

El trabajo de García Cedillo et al. (2009) titulado, “*La reforma fallida de los CAM en México*”, se observó que tiene una introducción, dos subtemas centrales que son los marcos de la investigación, así como los apartados de metodología, resultados, discusión y conclusiones.

El artículo de Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) nombrado, “*La política pública en la inclusión educativa para niños con TEA*”, no cuenta con una introducción, y tiene 2 subtemas centrales que funcionan como el marco de la indagación. No hay un apartado de metodología. Aunque tampoco se enuncia formalmente una sección de resultados, de alguna manera su subtema 3 llamado El contexto local de inclusión educativa de los niños dentro del espectro autista, cumple esa función. Finalmente, no hay discusiones, pero sí unas conclusiones.

En el estudio de Acuña Gamboa et al. (2016) “*Trastorno del Espectro Autista e Inclusión educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para la USAER?*”, encontramos que hay una introducción, que realmente es el marco conceptual del texto, ya que se describe, por un lado, el paso del modelo de EEE al modelo de CAM y USAER y por el otro lo que es el TEA. Si tiene un apartado de metodología, resultados y discusión. Aunque no tiene un apartado denominado conclusiones, estas están dentro del apartado final de la discusión.

Finalmente, el ensayo de Govea Espinosa (2020) “*¿Realmente podemos hablar de una inclusión educativa en la Zona Metropolitana de Guadalajara? El caso de las niñas, niños y adolescentes con autismo no verbal y discapacidad intelectual*”, tiene una introducción que cumple la función de un marco conceptual ya que expone lo que es las características del autismo no verbal asociado a una discapacidad intelectual, pero en base a los conceptos de espectro y continuum. Tiene un capítulo central, un apartado metodológico, pero es muy breve. Sus resultados lo dividen en 4 puntos y finalmente se encuentran las conclusiones.

Una vez que se ha descrito la estructura de los textos, a continuación, se hizo un análisis más profundo en base a la propuesta metodológica.

### 3. RESULTADOS

Cabe aclarar dos situaciones en cuanto al desarrollo de este apartado; por un lado, se desarrollará en base a la categorías general de Políticas públicas e inclusión, expuesta en el apartado de resultados y por el otro, en esta se expondrán los elementos propuestos para el análisis profundo de los textos que es, la introducción, la sección de los marcos, la metodología, los resultados, discusión y conclusiones. Con esto se establecerán cuáles son los elementos en común y los puntos diferentes en cada uno de estas secciones.

### 3.1 Apartado de introducción

En cuanto a la introducción del texto de Ponce Grima et al. (2006) los autores describen la estructura general de su reporte de investigación. En cuanto al criterio de que exista una breve descripción de la problemática, no está, pero se expone en su segundo capítulo. Por su parte en el estudio de García Cedillo et al. (2009) se proponen las siguientes ideas; mencionan brevemente el paso de las EEE a los CAM refiriendo que ha habido resistencias de los actores educativos ante este cambio. Luego de esto plantea que el propósito del presente estudio consiste en identificar los cambios realizados por algunos CAM, describir su funcionamiento actual y conocer la opinión de la comunidad educativa con respecto a estos cambios. Con esto cumple el criterio de la descripción de la problemática, más no de la exposición de la estructura del trabajo. En cuanto al estudio de Lay Arellano y Anguiano Suárez (2014) no cuenta con una introducción, por lo cual se va directamente a los contenidos centrales de su trabajo. De igual forma, en el trabajo de Acuña Camboa et al. (2016) aunque está un apartado de introducción, cumple la función del marco conceptual de su artículo. Lo mismo sucede con la introducción del artículo de Govela Espinosa, (2020) que cumple esa misma función.

Recapitulando el apartado de introducción, se observa que solamente los estudios de Ponce Grima et al. (2006) y García Cedillo et al. (2009) cumplieron parcialmente el criterio de lo que es una introducción. De igual forma, en estas dos introducciones, hay coincidencia en los temas que abordan el surgimiento de los CAM.

### 3.2 Apartado de los marcos de la investigación

En cuanto a los marcos de estas indagaciones, en el texto de Ponce Grima et al. (2006), estos se reflejan en su primer y en parte de su segundo capítulo. El primero explica el papel que juegan los CAM en el ámbito de los servicios de educación especial y de las actuales políticas de integración educativa. Se presentan algunas de las investigaciones más significativas sobre el campo de estudio de la presente investigación (prácticas en CAM), a partir de las cuáles se toman algunas líneas de trabajo. En su segundo capítulo afirma en un mezcla lo teórico y metodológico. En su parte teórica, por un lado, se refiere los diferentes modelos didácticos relacionados con la educación especial y por el otro, la teoría fundamentada que se usará para inferir los significados de las prácticas.

Por su parte con García Cedillo et al., (2009) desarrolla 2 subtemas: Los antecedentes y los referentes teóricos. Dentro del primero hace referencia que en la década de los 70 del siglo XX, las EEE, las cuales estaban organizadas para atender a niñas y niños con un solo tipo de discapacidad. Estas escuelas operaban un currículo diferente al de las escuelas regulares; los docentes de preescolar y primaria especial retomaban para su planeación la Guía Curricular de Educación.

Una de las grandes desventajas de las EEE era que, al egresar de estas escuelas, los niños recibían un certificado que acreditaba que habían cursado sus estudios en una escuela especial, por lo cual era extremadamente difícil que pudieran ingresar a la escuela regular del siguiente nivel (García Cedillo et al., 2009).

Otro problema es que los alumnos tenían que recorrer distancias considerables para recibir la atención que precisaban, pues tenían que buscar la escuela que atendiera la discapacidad que presentaban, lo cual sometía a los niños y a sus padres a demandas económicas y de tiempo que provocaba una asistencia muy irregular a sus clases.

Otra desventaja es que los resultados académicos eran muy pobres. Las niñas y los niños pasaban años de sus vidas expuestos a un currículo poco ambicioso, diferente al seguido por los niños de las escuelas regulares y, al terminar la primaria o secundaria, no contaban con el nivel académico exigido por el siguiente nivel educativo. Por lo que no continuaban sus estudios.

En cuanto a los referentes teóricos, el autor refiere algunos estudios previos, pero no hace una propuesta teórica. Los autores citados como un breve estado de la cuestión son: 1) Franco (2003) y su texto *Análisis de la integración educativa de niños con discapacidad en el estado de México*; 2) Ezcurra (2003) *Resultados del Informe Final de la investigación: La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad de los CAM*; 3) Ponce et al. (2006) *La práctica y los significados educativos de los agentes de los CAM en el estado de Jalisco* y, 4) García et al. (s.f.) *Comparación del nivel de maduración de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) integrados en preescolar regular y de niños atendidos en CAM*.

Dentro de los referentes teóricos de su trabajo, García Cedillo et al. (2009), afirma que estos tres trabajos coinciden en que los CAM carecen de los recursos necesarios para el trabajo con los alumnos. Además, los CAM carecen de normatividad y no ha quedado claro el papel que deben desempeñar los miembros del equipo multidisciplinario. Asimismo, concuerdan en que hay una incongruencia entre los contenidos de los programas regulares y su aplicación en el aula, conclusión a la que también arribaron López (1995) y González (2002). Por último, dejan en claro que no promueven de manera exitosa el aprendizaje de sus alumnos.

De igual forma, García Cedillo et al., (2009) afirma que en el estudio de García et al (s.f.) se concluye que los resultados obtenidos por los alumnos del CAM son particularmente insatisfactorios porque su avance académico fue prácticamente nulo. (García Cedillo et al., 2009, p.7)

En el ensayo de Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) se exponen dos subtemas: El marco normativo y la inclusión educativa y TEA. Dentro del primero refiere que a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad del 2008 y cuando México se incorporara a esta convención, se tuvo que armonizar la legislación nacional para que correspondiera con esta legislación internacional. Los principales cambios han consistido en la actualización conceptual de la discapacidad y en la ampliación de derechos de inclusión para las personas con esta condición. En este sentido se promulgó la Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el 30 de mayo de 2011. (Lay Arellano y Anguiano Suárez, 2014, p.3)

En cuanto al apartado de inclusión educativa y TEA, afirma, por un lado, que los CAM tiene un modelo sincretista, en donde se practica al mismo tiempo los modelos psicogenético, el integrador y ahora el de inclusión, en donde al autismo empezó a visualizarse. Por otro lado, en los CAM sigue prevaleciendo una concepción de la discapacidad que se enfoca hacia la búsqueda de una “normalización”, a través de la terapia y la medicación (Lay Arellano y Anguiano Suárez, 2014) lo cual ha llevado hacia la



patologización de la infancia, como señala la especialista Gisela Untoiglich (2009), quien discute acerca del etiquetamiento de los niños en el ámbito escolar y la posterior canalización a ser atendidos por un especialista médico, generalmente neurólogo, paidopsiquiatría o psicólogo, con la intención de que el niño reciba atención médica y terapéutica. De tal manera que tenemos una especie de correspondencia entre la institución educativa y la institución médica, debido a que se ha presupuesto que medicar a los niños con diagnóstico del espectro autista “mejora” su estancia y desempeño en el aula regular. Asimismo, el autor define brevemente al TEA desde el CIE 10 Y EL DSM IV. Cierra este apartado precisando que dentro del Espectro autista se encuentran personas con una condición autista, que no implica necesariamente una discapacidad, ya que ésta es un constructo social manifiesto en las barreras sociales y no como algo propio de la persona. Tal es el caso del Síndrome de Asperger y el Autismo de alto funcionamiento, quienes con una metodología apropiada para atender sus NEE, comprensión a su condición y una escuela propicia a la inclusión.

Por su parte Acuña Gamboa et al. (2016) expresa que 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. Este nuevo enfoque “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” (Acuña Gamboa et al., 2016, p. 280). A partir de ahí surgen los CAM y USAER.

Este autor afirma que existe una gama amplia de trastornos, síndromes y discapacidades que pueden requerir de apoyos específicos para la óptima inclusión al aula regular. 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 (Chiapas).

Finalmente, en el ensayo de Govela Espinosa, (2020) hay dos subtemas dentro de los marcos. El primero se llama El Autismo no verbal y con discapacidad intelectual: el extremo olvidado del Trastorno del Espectro Autista y se afirma que el DSM 5 (APA, 2014) que es la propuesta vigente para establecer que es el Trastorno del Espectro Autista (TEA), ha puesto dentro de un mismo criterio tanto a las personas con autismo como a las personas con Asperger y realmente existen notables diferencias. Para entender esas diferencias es necesario definir los conceptos de espectro y continuum

El concepto de espectro, “se refiere a la amplia gama de niños con trastornos similares del neurodesarrollo que comparten áreas o dimensiones alteradas” (Govela Espinosa, 2020) El continuum se refiere a las variaciones que existen en las características de las personas que están dentro del autismo y que pueden oscilar entre muy pronunciadas o poco pronunciadas.

El segundo subtema es El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad desde la legislación y refiere cuál es la legislación internacional y nacional más importante que protege los derechos de las PCD y los individuos con TEA.

Recapitulando el apartado de marcos, observamos que todos los autores tienen un marco en su trabajo, pero Acuña Gamboa et al (2016) y Govela Espinosa (2020) los desarrollan desde su introducción. De igual forma, observamos entre estos autores más coincidencias que diferencias en cuanto a sus marcos

legales y conceptuales, más no tanto teóricos. En un primer término, el único autor que si teoriza es Ponce Grima et al (2009) ya que por un lado refiere los modelos didácticos y por el otro, la teoría fundamentada que aplica para conocer los significados de las prácticas. En un segundo lugar, Ponce Grima et al. (2009); García Cedillo et al. (2009); Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) y Acuña Gamboa et al. (2016) refieren la historia de la educación especial y el paso de las Escuelas de Educación Especial (EEE) a los CAM y USAER. También coinciden en que critican estos modelos. Sin embargo, quien profundiza más en estos temas es Ponce Grima et al. (2009). En un tercer lugar, García Cedillo et al. (2009); Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014), Acuña Gamboa et al. (2016) y Govela Espinosa, (2020) definen lo que es TEA desde el DSM y el CIE 10. Las diferencias las establece Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) y Govela (2020). El primero hace énfasis en que en los CAM se establece un proceso de “normalización” a través de las terapias y la medicación, siendo este último recurso, un pre requisito aunque no reglamentado, si aplicado en la práctica, para ser incluidos en estos centros. Por su parte Govela Espinosa, (2020) hace énfasis en los conceptos de Espectro y Continuum, para diferenciar las diferencias que existen entro del TEA.

Finalmente, Lay Arellano y Anguiano Suárez (2014) y Govela Espinosa, (2020) hacen énfasis en los marcos normativos internacionales, nacionales y locales.

### 3.3 Apartado de los métodos de la investigación

En la indagación de Ponce Grima et al. (2006) se presenta el diseño metodológico de la investigación. Por ende, se precisa el objeto de estudio, el enfoque que es cualitativo y la aplicación de la teoría fundamentada en donde se establecen las principales categorías y subcategorías de análisis en base a las narrativas recopiladas por entrevistas, de los principales actores que están relacionados con los 4 CAM ubicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Con esto se identificaron los diversos significados que estos le dan a sus prácticas

Por su parte en el estudio de García Cedillo et al. (2009, p.7) el enfoque es cualitativo, con la metodología del estudio de caso. Las entrevistas realizadas se centraron en indagar acerca de la forma de organización y funcionamiento de dichas instituciones (Woods, 1987). El análisis de las respuestas permitió definir los ejes de análisis de su estudio.

En cuanto al estudio de Acuña Gamboa et al. (2016) su enfoque fue cualitativo. La muestra para estas pesquisas fueron seis Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 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”. Se usaron dos instrumentos; primeramente, se realizó una encuesta que permitió recabar información en torno a diversos temas de la forma de trabajar de los USAER. Esta encuesta constó de catorce preguntas—tanto abiertas como de opción múltiple—que los especialistas de la USAER respondieron de manera libre. Segundo, se realizaron observaciones no participantes en cada una de las sesiones que los cuarenta y cinco especialistas tuvieron con alumnos con diferentes NEE.

La información recogida con ambos instrumentos, permitió confrontar lo expuesto por los especialistas en la encuesta 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. Confrontación que nos facultó conocer las condiciones reales en las que se atiende e incluye a esta población en su educación básica en la ciudad.

Finalmente, con Govela Espinosa, (2020) uso el método de investigación documental en donde se describió, por un lado, cuáles son los programas gubernamentales y de la sociedad civil existentes en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco que apoyan la inclusión educativa de estos menores y por el otro – para el apartado de la discusión – cuáles son las investigaciones que refieren las situación problemáticas respecto a esta inclusión.

Recapitulando el apartado de métodos, se encontró que salvo Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) que no tiene un apartado de método, todos los autores si lo desarrollaron. Se observó que en estos estudios hubo variedad en cuanto a la metodología. En el caso de Govela Espinosa, (2020) el método fue documental y aunque Lay Arellano et al. (2014) no lo refiere, este también utilizó el método documental. En ambos los sujetos de estudio fueron los CAM y en menor grado las asociaciones civiles que cumplen la función educativa. Una diferencia entre ambos estudios, es que Govela (2020) también refiere los programas que tiene el DIF para apoyar de forma económica y terapéutica a las familias que tienen integrantes con autismo y las instancias de capacitación laboral para adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

En cuanto a los estudios en donde si hubo trabajo de campo, situamos que el de Ponce Grima et al. (2006) y García Cedillo et al. (2009) su enfoque fue cualitativo, por lo cual el medio de recopilación de la información fue mediante entrevistas. En el caso de Acuña Gamboa et al. (2016) el enfoque fue mixto, por lo cual se aplicaron tanto entrevistas como cuestionarios. Mientras que los trabajos de Ponce Grima et al. (2006) y García Cedillo et al. (2009) tienen como sujetos de estudio a los CAM, Acuña Gamboa et al. (2016) se centra en los USAER de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

### 3.4 Apartado de los resultados de la investigación

En el trabajo de Ponce Grima et al. (2006), se exponen las prácticas educativas de los CAM en 3 aspectos: el contexto, las prácticas docentes y las prácticas del equipo de apoyo. Además, se exponen los siguientes modelos didáctico en la práctica de los docentes: a) Práctica frontal; b) Práctica frontal con mediación; c) Práctica subgrupal; d) Práctica individualizada con interacción común y e) Prácticas individualizadas con intención individual.

Por otra parte, en el estudio de García Cedillo et al. (2009) coincide – aunque de una forma muy general - con Ponce Grima et al., en especial en su capítulo 3, en cuanto a que el proceso de cambio de las EEE a los CAM no hubo ni la información ni la preparación suficiente, por lo cual hay un modelo híbrido que combina el modelo de educación especial con el de integración. Asimismo, también refiere la dificultad de trabajar con alumnos de distintas discapacidades.

En cuanto a los resultados arrojados por Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) difieren en mucho con los de Ponce Grima et al. (2006) y García Cedillo et al. (2009) ya que se enfoca a la lucha de los padres de familia por hacer valer su derecho a la educación. Aunado a esto, este autor refiere que estos se enfrentan a comunidades educativas que desconocen de la condición y no son sensibles a la inclusión de estos niños, lo que obstaculiza una convivencia en la diversidad y el respeto (...) La corresponsabilidad en la inclusión educativa para niños con TEA debería involucrar a más actores que la triada natural (padres-profesores-terapeutas), y alcanzar a todos aquellos cuyas acciones impactan directa o indirectamente en esta labor.

Asimismo, Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) afirma que, ante una posible falta de capacidad del Estado para fortalecer la política pública en esta materia, la tarea ha sido compartida o asumida por Instituciones de Asistencia Privada (IAP's), cuya contribución ha sido precisamente subsanar la carencia tanto de espacios educativos adecuados como de transición a las escuelas regulares para los niños con TEA. Su limitación ha sido el cupo en sus espacios y sus costos de inscripción y colegiaturas, que en la mayoría de los casos son inaccesibles para un segmento importante de la sociedad.

Acuña Gamboa et al. (2016) difiere en gran medida con los 3 autores citados anteriormente ya que se enfoca a los USAER. Algunos de los resultados más relevantes son: a) No existen conocimientos básicos de inclusión educativa para la población que se está atendiendo en las escuelas regulares; b) Los especialistas 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) Estas actividades solo se realizan para solventar las demandas administrativas; c) Los docentes de las USAER no guían sus actividades bajo los acuerdos y adecuaciones previstas en la Propuesta Educativa Específica (PEE) y d) 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”, 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. (Acuña Gamboa et al. 2016, p.289)

Finalmente, con Govela Espinosa, (2020) sólo se destacarán, por un lado, los centros de capacitación laboral para jóvenes con discapacidad intelectual y por el otro, los programas del DIF Jalisco que apoyan tanto económicamente, como con terapias a estos menores. Aunque este autor expone el caso de los CAM y las asociaciones de la sociedad civil que tienen programas educativos. No se referirán ya que también son referidas por Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014)

En cuanto a los centros de capacitación laboral, situamos dos: Formación laboral San José y el En Centro de Vida Autónoma. En cuanto a los programas del DIF hay uno denominado “familias” del cual se desprenden subprogramas. El primero de ellos, se denomina “apoyos asistenciales a familias” en tanto el segundo programa, es la ayuda alimentaria directa. Otro programa del DIF Jalisco en donde hay apoyos, es el llamado “Personas con discapacidad” del cual se desprenden 6 subprogramas, en donde el que se enfoca a desarrollar competencias laborales es el llamado “Atención a personas con discapacidad intelectual leve a moderada en el Centro de Desarrollo de Habilidades para la Vida (CDHV). El único centro del DIF Jalisco especializado en atender a menores con autismo en todo el estado de Jalisco, es el Centro de Autismo de DIF Zapopan (Govela Espinosa, 2020)

Recapitulando el apartado de los resultados, salvo el caso de Lay Arellano y Anguiano Suárez, situamos semejanzas entre todos los autores (salvo Acuña Gamboa et al. (2016) que abordó los USAER – aunque con diversos niveles de profundidad - en cuanto a la referencia de todos los problemas que hay en los CAM. Las diferencias las marco, por un lado, Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) que refiere que, ante lo lento de la aplicación de las políticas de inclusión, los padrea de familia han tenido que organizarse y por el otro,

Govela Espinosa, (2020) que expone, por un lado, los programas de apoyo del DIF Jalisco y las AC que tiene programas de capacitación laboral para adolescentes y jóvenes con discapacidad

### 3.5 Apartado de discusiones

En la indagación de Ponce Grima et al. (2006) no existe un apartado de discusiones como tal, pero está presente en su capítulo 2 y 4. En el primero de estos capítulos se hace referencia, por un lado, a la Teoría Fundamentada como el medio metodológico para interpretar cualitativamente las prácticas y los significados de los 4 CAM estudiados y por el otro, los modelos didácticos.

En cuanto al capítulo 4, situamos en los dos apartados finales una discusión. En el 4.2. llamado Los modelos didácticos en las prácticas educativas de los CAM, se confrontan los resultados obtenidos en el campo con la propuesta teórica, para identificar cuál de los de los seis modelos identificados en la teoría, es practicado por los docentes de los CAM (Ponce Grima et al. 2006, pp. 202-205) De forma complementaria, en el 4.3 titulado Modelos didácticos, modelos de práctica e individuación del proceso de enseñanza aprendizaje, se recapitula diciendo que en base al análisis empírico teórico previo, los resultados apuntan a que la práctica en los CAM es un modelo frontal, combinado con modelos didácticos tecnológicos y cognitivos.

Siguiendo con García Cedillo et al. (2009) aunque tiene una sección de discusiones, realmente no lo es, porque solamente sintetiza algunas de las ideas expuestas en su apartado de discusiones. Con Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) no hay una sección de discusiones. Refiriendo a Acuña Gamboa et al. (2016) aunque si hay un apartado de discusiones, realmente son las conclusiones.

Cerrando con Govela Espinosa, (2020) vemos que hay varias coincidencias con lo expuesto con los otros autores, en especial con el trabajo de García Cedillo et al. (2009), cuando este cita las deficiencias de los CAM y refiere los textos de Franco (2003), Ponce et al. (2006) y García et al. (s.f.) los cuáles fueron citados por García Cedillo et al. (2009) De igual forma, al referir los problemas de la inclusión educativa de los menores con autismo, refiere los estudios de Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014 y 2018).

Sin embargo, hay un elemento nuevo y que ninguno de los autores que se han confrontado en la discusión de este trabajo, es el énfasis en las situaciones de precariedad que viven las familias con integrantes con discapacidad en México y cómo este es un serio obstáculo para su inclusión no sólo educativa, sino también laboral y no se diga para acceder a la seguridad social. Este punto lo desarrollo en su apartado ¿El nivel económico es un obstáculo para la inclusión educativa de los menores con autismo no verbal y discapacidad intelectual? (Govela Espinosa, 2020)

Recapitulando el apartado de discusiones, realmente el único autor que hizo una discusión teórica fue Ponce Grima et al. (2006) pero no se refiere como tal y tampoco está en un apartado específico de su reporte de investigación.

### 3.6 Apartado de conclusiones

Ponce Grima et al. (2006) expone en sus conclusiones seis aspectos que considera se agrupan las diversas problemáticas de los CAM.

#### **El contexto.**

Con el cambio de las Escuelas de EEE a los CAM, cambio el criterio de tener grupos por tipo de discapacidades a grupos por edad, en donde se concentran alumnos de diferentes niveles cognitivos y diferentes grados de discapacidad. Al realizarse estos cambios “por decreto” no se tomaron en cuenta la opinión de los maestros y especialistas que trabajan con los infantes con discapacidad y eso ha sido muy cuestionado (Ponce Grima et al., 2006).

Los alumnos que presentan mayores obstáculos en su aprendizaje (discapacidad intelectual severa y autismo) están desatendidos, lo cual implica que las clases se dirigen al común de alumnos y dejan fuera a aquellos que no tienen un ritmo de aprendizaje semejante al resto de los alumnos

La política de la integración partía del supuesto de que en los modelos educativos anteriores se discriminaba a los alumnos especiales, al atenderlos fuera del sistema regular. Sin embargo, varias investigaciones han demostrado que se paso de la discriminación de la escuela, a la discriminación en el aula. Asimismo, no hay acuerdo en qué criterios son los más adecuados para diagnósticas las diferentes discapacidades de los alumnos (Ponce Grima et al., 2006)

#### **La inequidad de los servicios.**

Hay inequidad entre los CAM de la ZMG y los foráneos. En estos últimos están en peores condiciones en instalaciones, servicios y preparación de su personal y también en las características socioculturales de las familias que atienden, que generalmente tiene menores recursos económicos, por lo cual no tienen dinero para trasladarse ni para pagar servicios adicionales de los CAM y eso hace que los alumnos falten mucho (Ponce Grima et al., 2006)

#### **La práctica docente.**

El modelo de práctica docente es el de frontalidad con ejercicios de aplicación y con diversos niveles de medicación y éxito en la atención individual. En términos generales, primero llevan a cabo instrucciones y explicaciones de la actividad dirigida a todos los alumnos, orientados por una intención común. Posteriormente se les indica que lleven a cabo la instrucción. Durante ese momento los maestros supervisan la actividad. En esta supervisión se identifican diversas estrategias, variación en los materiales de enseñanza, se descompone la tarea en pasos o se reduce la complejidad de la tarea (Ponce Grima et al., 2006).

Docentes consideran que alumnos de CAM no son capaces de apropiarse de los contenidos básicos de la educación primaria (Ponce Grima et al., 2006).

### Contenidos de enseñanza.

Destaca la preocupación por implementar acciones dirigidas a desarrollar la conducta socio adaptativa de los alumnos, a través de las actividades rutinarias tendientes a la formación de hábitos y habilidades para la vida (saludos, higiene, asistencia, buenas conductas y la socialización) y el desarrollo de la psicomotricidad (sobre todo dibujo, recorte y pegado) Estas actividades se despliegan abundantemente en algunos centros a través del juego y el canto.

La cuestión es que se emplea demasiado tiempo en eso, en detrimento de la enseñanza de otros contenidos y habilidades igual o más relevantes, de acuerdo a los niveles estilos y desarrollos cognitivos y de aprendizaje de los alumnos.

En términos generales hay escasos logros de los alumnos en los contenidos del currículo de educación primaria, también por el uso de materiales alejados de los propósitos de los planes y programas (Ponce Grima et al., 2006).

### La práctica de los especialistas.

No hay una fuerte vinculación entre los especialistas que evalúan el progreso de los niños y los docentes. Estos se quejan que generalmente no les entregan sus reportes y no hay retroalimentación. Cada quien trabaja desde su propia disciplina y no se enriquece con los otros profesionales. No hay multidisciplinariedad (Ponce Grima et al., 2006, p.218)

### Formación permanente del personal.

Trabajan con un currículo de primaria que no es posible implementar y los escasos cursos que reciben no les sirven. No abordan contenidos de primaria porque no son maestros especializados en contenidos de educación primaria, sino especial (Ponce Grima et al., 2006). García Cedillo et al. (2009) coincide en sus conclusiones con lo que refiere Ponce Grima et al (2006) en sus apartados de contexto y la práctica docente.

Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014), afirma que la mayor deficiencia de la política pública en materia de inclusión educativa de las personas con discapacidad ha sido la lentitud de su aplicación, por lo cual los padres de familia de los niños con TEA, se han vinculado con asociaciones civiles, para constituir centros de apoyo y atención, algunos de los cuales han tenido un crecimiento importante. Este tipo de procesos organizativos, que constituyen nuevas acciones para resolver problemas, se han comenzado a analizar y teorizar por Jorge Alonso Sánchez bajo el concepto de *demoeleuthería* (demos, pueblo; eleuthería, libertad) es decir, libertad del pueblo (Lay Arellano y Anguiano Suárez, 2014).

En ese sentido, tanto García Cedillo et al. (2009) con Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) coinciden en su crítica de que la reforma, organización y funcionamiento de los CAM promovida por las autoridades ha sido fallida.

Aunque Acuña Gamboa et al. (2016) analizó el caso de los USAER, hay coincidencia con lo que propone Ponce Grima et al (2006), en su apartado de la práctica de los especialistas, en cuanto a que no hay una buena sinergia entre los CAM y USAER.

Finalmente referiremos solo la parte de las conclusiones del trabajo de Govela Espinosa, (2020) que difiere de los otros autores.

Por un lado, el hecho de que el DSM 5 ha homogeneizado bajo el concepto del Trastorno del Espectro Autista, a las personas con un autismo no verbal con una discapacidad intelectual, al Autismo de Alto Funcionamiento y los individuos con Asperger, puede provocar que los programas gubernamentales y privados que incluyen educativamente a las personas dentro del espectro Autista se enfoquen más a los menores con AAF y al Asperger. Esto generaría que a las niñas, niños y adolescentes con autismo no verbal y con discapacidad intelectual prácticamente se les abandone y son los que necesitan más apoyos para su real inclusión.

Por el otro, es muy relevante realizar más acercamientos a la relación entre precariedad económica de las familias que tienen integrantes con discapacidad y las restricciones que esto conlleva para que sus hijas e hijos con autismo puedan acceder a una inclusión educativa.

Recapitulando el apartado de conclusiones, el único que no tiene un apartado de conclusiones es Acuña Gamboa et al. (2016) pero estas se desarrollan en el apartado de discusión.

## 5. CONCLUSIONES

Se ha visto que los dos temas que han tocado todos los textos, salvo el caso de Acuña Gamboa et al. (2016) que aborda a las USAER, es que todos refieren, por un lado, los cambios producidos del paso del modelo de EEE a los CAM y por el otro, las diversas problemáticas que los distintos actores involucrados en este proceso atraviesan (directivos, maestros y expertos que avalúan el avance de los menores con discapacidad, ya sea de los mismos CAM o los USAER) Sin embargo, el texto de Acuña Gamboa et al. (2016) no está de todo desconectado, porque en el texto de Ponce Grima et al. (2006) se hace la referencia de los vínculos entre los CAM y los USAER, en cuanto a la función de asesoría de los docentes y evaluación de los avances de los menores con discapacidad.

También hubo semejanza en cuanto a la definición del TEA, el cual fue tocado por Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014), Acuña Gamboa et al. (2016) y Govela Espinosa (2020) Otra coincidencia fue el marco legislativo tocado por Lay Arellano et al. (2014) y Govela Espinosa (2020).

En cuanto a las diferencias situamos varias: a) El texto de Ponce Grima es el único que realmente teoriza al respecto, todos los demás tienen marcos conceptuales y en menor medida jurídicos; b) Con Lay Arellano y Anguiano Suárez, (2014) se habla de las formas de organización que han hecho las familias para buscar otras opciones para la inclusión educativa de sus hijos, ante la lentitud en las políticas de inclusión educativas de las niñas, niños y adolescentes que están en el espectro autista; c) Acuña Gamboa et al. (2016) se enfoca a los USAER y d) Govela Espinosa reflexiona, por un lado, sobre los diferentes niveles de autismo que hay en base a los conceptos de espectro y continuum y la relevancia de tener enfoques más especializados para cada caso y por el otro, los problemas económicos que sufren las familias con hijos e hijas con autismo

Con estos elementos, se denota que en Jalisco se tocaron tres temas que no se analizaron en los estudios realizados en otros estados de la República Mexicana: 1) El significado de las prácticas de los



diferentes agentes educativos que trabajan en los CAM; 2) El movimiento asociativo que han realizado las familias que tienen integrantes con autista, para obtener el derecho a la inclusión educativa de sus hijos y 3) el factor económico precario, como un serio obstáculo a la inclusión educativa de los menores con autismo.

## Referencias

- Acuña Gamboa, L.A., Mérida Martínez, Y., y Villaseñor Rodríguez, A.O. (2016) Trastornos del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para USAER? *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 1889-1208. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/86>
- Centro de Vida Autónoma A.C. (s.f.). *Inicio*. <http://centrodevidaautonoma.org/>
- Consejo para Prevenir la Discriminación (Conapred) (2018). *Ficha temática. Personas con discapacidad*. <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/160620>
- Corral, A.M. (2015) ¿Qué es el análisis documental? *Dokutekana*. <https://archivisticafacil.com/2015/03/02/que-es-el-analisis-documental/>
- Corral, A.M. (2017) La indización de documentos. *Dokutekana*. <https://archivisticafacil.com/2017/12/03/la-indizacion-de-documentos/>
- Dulzaides, M.E., y Molina, A.M. (2004) Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2) [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011)
- Formación Laboral San José A.C. (s.f.). *Nosotros*. <https://www.flsanjose.org/nosotros.php>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Motilla Negrete, K., y Zapata Martínez, C. I. (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2),1-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9533>
- Govela Espinosa, R. (2020) ¿Realmente podemos hablar de una inclusión educativa en la Zona Metropolitana de Guadalajara? El caso de las niñas, niños y adolescentes con autismo no verbal y discapacidad intelectual. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación Y Sociedad*, 7(14), 117-136. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/720>
- Imagina en Movimiento A.C. (s.f.) *Imagina. Centro educativo – terapéutico. Trastornos del espectro del aula*. <http://respaldo.imagina.org.mx/>
- Lay Arellano, I. T., y Anguiano Suárez, M.E (2014). La políticas públicas en la inclusión educativa para niños con TEA. *Revista Vínculos*, 7, 109-125 <https://cutt.ly/DSRxu6Z>
- Lay Arellano, I.T., Moreno Castañeda, M., y Anguiano Suárez, M. E. (2018). Obstáculos y potencialidades de la inclusión educativa de personas con la Condición del Espectro Autista en Jalisco. Una mirada desde la perspectiva Freireana, en M. Martínez Silva (Coord.) *Educación Inclusiva En México: Avances, Estudios, Retos y Dilemas*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Ponce Grima, V.M., Pérez Serrano Flores, V., López Guitran, L.M., y Hernández Gutierrez, A.C. (2006) *La práctica y los significados educativos de los agentes de los Centros de Atención Múltiple*. Secretaría de Educación Pública (SEP). <https://cutt.ly/QSRxn2b>
- Secretaría de Educación Jalisco. (s.f.). *Servicios de educación especial*. <https://cutt.ly/fSRxUIE>
- Tina Autismo A.C. (s.f.). Inicio [Página de Facebook]. <https://www.facebook.com/tinautismo>
- Trascendiendo el Autismo A.C. (s.f.). Nosotros. <https://www.teaac.com.mx/nosotros/>

---

### AUTOR

**Roberto Govela Espinosa.** Doctor en Ciencias sociales por parte del Colegio de Jalisco. Profesor del doctorado en Desarrollo Humano por parte de la Universidad Antropológica de Guadalajara. investigador nivel 1 del Sistema Nacional de investigadores de México.