

ISSN 2683-3263

AITIAS

REVISTA DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS

Volúmen III Número 6 Julio-Diciembre 2023



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Centro de Estudios Humanísticos

Aitías
Revista de Estudios Filosóficos
<http://aitias.uanl.mx/>

Análisis de tres casos de trastorno de
neurodesarrollo y disrupción en estudiantes infantiles:
una aproximación filosófica inicial

Analysis of three cases of neurodevelopmental
disorder and disruption in child students: an initial
philosophical approach

Analyse de trois cas de troubles neurodéveloppementaux
et de perturbations chez des enfants apprenants :
une première approche philosophique

Orlando Piña Elizondo
<https://orcid.org/0000-0003-0872-1112>
Universidad Autónoma de Nuevo León,
San Nicolás de los Garza, México

Editor: José Luis Cisneros Arellano Dr., Universidad Au-
tónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos,
Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2023. Piña Elizondo, Orlando. This is an
open-access article distributed under the terms of Creative
Commons Attribution License [CC BY 4.0], which per-
mits unrestricted use, distribution, and reproduction in any
medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/aitas3.6-66>

Recepción: 21-06-23

Fecha Aceptación: 10-07-23

Email: or120@hotmail.com

**ANÁLISIS DE TRES CASOS DE TRASTORNO
DE NEURODESARROLLO Y DISRUPCIÓN EN
ESTUDIANTES INFANTILES: UNA APROXIMACIÓN
FILOSÓFICA INICIAL**

**ANALYSIS OF THREE CASES OF NEURODEVELOPMENTAL
DISORDER AND DISRUPTION IN CHILD STUDENTS: AN
INITIAL PHILOSOPHICAL APPROACH**

**ANALYSE DE TROIS CAS DE TROUBLES
NEURODÉVELOPPEMENTAUX ET DE PERTURBATIONS CHEZ
DES ENFANTS APPRENANTS : UNE PREMIÈRE APPROCHE
PHILOSOPHIQUE**

Orlando Piña Elizondo¹

Resumen

En el presente trabajo, se desarrolló un estudio de campo con niños con distintos Trastornos del neurodesarrollo, así como en diferentes contextos escolares y en distintos momentos. Lo observado durante el periodo de intervención remite a la propuesta de la relación en cuanto *relación* como concepto filosófico que ofrece una explicación novedosa. Durante ese

1 Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza.

Aitías.Revista de Estudios Filosóficos.

Vol. III, N° 6, Julio-Diciembre 2023, pp. 338-375

proceso, se identificó que la única variable en común es el maestro de apoyo, quien aplicó las estrategias para guiar a los niños para que éstas ayudaran a mejorar las habilidades básicas para el aprendizaje de estos. Se acudió a un enfoque cualitativo con estudio de caso, así como la aplicación de un estudio longitudinal en donde hay una referencia de los conocimientos al inicio y otra al final del seguimiento. Los resultados fueron satisfactorios y los niños presentaron avances significativos en su aprendizaje; ellos permiten, a su vez, una reflexión final que los confronta con la perspectiva filosófica presentada por Cisneros en torno a su filosofía de la relación en cuanto *relación*.

Palabras clave

Trastornos del neurodesarrollo, Estrategias, Autismo, Aprendizaje, Relación.

Abstract

In the present work, a field study was carried out with children with different Neurodevelopmental Disorders, as well as in other school contexts and at different times. What was observed during the intervention period refers to the relationship proposal as a philosophical concept that offers a novel explanation. During this process, it was identified that the only variable in common was the support teacher, who applied the strategies to guide the children to help improve their basic learning skills. A qualitative approach was used with a case study and the application of a longitudinal study where there is a reference of knowledge at the beginning and another at the end of the follow-up. The results were satisfactory, and the children presented significant advances in their learning; they allow, in turn, a final reflection that confronts them with the philosophical perspective presented by Cisneros around his philosophy of the relationship as a relationship.

Keywords

Neurodevelopment disorders, Strategy, Autism, Learning, Relationship.

Résumé

Dans le cadre de ce travail, une étude de terrain a été menée auprès d'enfants atteints de différents troubles neurodéveloppementaux, ainsi que dans différents contextes scolaires et à différents moments. Ce qui a été observé pendant la période d'intervention renvoie à la proposition de la relation en tant que relation comme concept philosophique qui offre une nouvelle explication. Au cours de ce processus, il a été identifié que la seule variable commune était l'enseignant de soutien, qui a mis en œuvre des stratégies pour guider aux enfants de manière à que celles-ci contribuent à améliorer leurs compétences de base en matière d'apprentissage. Une approche qualitative a été utilisée avec une étude de cas, ainsi qu'à l'application d'une étude longitudinale où il y a une référence des connaissances au début et une autre à la fin du suivi. Les résultats ont été satisfaisants et les enfants ont présenté des avancées significatives dans leur apprentissage; ceux-ci permettent, à la fois, une réflexion finale qui les confronte à la perspective philosophique présentée par M. Cisneros autour de sa philosophie de la relation en tant que relation.

Mots-clés

troubles neurodéveloppementaux, stratégies, autisme, apprentissage, relation.

Introducción

En este trabajo se narran algunas de las experiencias del autor como maestro de apoyo de alumnos con trastornos del neurodesarrollo, concretamente, trastorno del espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y el trastorno negativista desafiante. Todos estos señalados en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales por su abreviación *DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5)*,

La siguiente investigación es consecuencia de un amplio descubrimiento del incremento en la detección de casos de los trastornos del neurodesarrollo, como lo es en el TEA, como lo muestra el *Centers for Disease Control and Prevention*². Además, es un segmento de la población que necesita oportunidades para desarrollarse al igual que los demás. El objetivo de esta investigación es describir las estrategias que se desarrollaron durante un proceso de aprendizaje de tres niños con los trastornos del neurodesarrollo señalados arriba.

Con base en la práctica diaria se recolectaron datos de las estrategias que fueron siendo útiles para que a los niños que presentaban la condición con trastornos del neurodesarrollo pudieran avanzar en su aprendizaje. Las estrategias fueron elegidas dado su comprobado funcionamiento con el avance cognitivo que se demostró

2 Centers for Disease Control and Prevention es la principal organización de servicio público en Estados Unidos de América basándose en la ciencia y los datos que protege la salud pública nacional. En su estadística respecto a la prevalencia identificada del Trastorno del Espectro Autista muestra que, en el año 2000 con niños nacidos en 1992, indica que 1 de cada 150 niños aproximadamente presentaban el Trastorno y en el año 2018 con niños nacidos en 2010, indica que 1 de cada 44 niños aproximadamente presentaban el Trastorno. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

en evaluaciones psicológicas aplicadas a los alumnos por el departamento de psicología de las escuelas. Por último, apunto algunas reflexiones sobre cómo el concepto filosófico de relación puede ayudar a entender la complejidad del fenómeno.

Marco teórico

El concepto filosófico de relación, que Cisneros³ nombra como “relación en cuanto *relación*” para enfatizar el carácter relacional y no su delimitación lingüística –relación como término o palabra– tiene su sustento en la postura metafísica de explicación racional, es decir, connotativa, teórica en su pleno sentido griego –contemplación del sentido de la realidad–. Esta postura no es canónica, según explica el mismo Cisneros, sino una nueva interpretación en torno a la obra aristotélica. Este concepto, sin adentrarnos mucho en él, nos permitirá conceptualizar el objeto de estudio como el producto de relaciones y no solamente como una entidad bien definida e hipostasiada. Empiezo con la terminología del área específica de estudio.

El *DSM-5* se define a los trastornos del neurodesarrollo como “un grupo de afecciones con inicio en el período del desarrollo”.⁴ Y, por otro lado, los trastornos disruptivos del control de los impulsos y de la conducta son aquellos que “incluyen afecciones que se manifiestan con problemas en el autocontrol del comportamiento y las emociones”.⁵ Es

3 José Luis Cisneros Arellano. “La relación como concepto metafísico absoluto”. YouTube, 30 marzo 2023. Video, 105 min. <https://youtu.be/i6PvCXL-11CI>

4 DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014, 31.

5 DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 461

importante resaltar que existe una amplia gama de trastornos del neurodesarrollo y, dentro de estos, según el *DSM-5*, hay distintos niveles que valoran su funcionalidad a través de las siguientes categorías para especificar la gravedad con conceptos de clasificación que incluyen leve, moderada, grave y profundo; también se pueden nombrar con grado 1, 2 o 3. El DSM y la IDC (Clasificación Internacional de Enfermedades) son la base para la clasificación de la salud mental, pero el director del NIMH (En español el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos de América), Thomas R. Insel, mencionó que no es suficiente; argumentan que lo que hoy es factible para los profesionales ya no lo es para los investigadores, que ellos ven un futuro en donde los sistemas de diagnóstico se sientan más, que reflejen más la ciencia moderna y que estén abiertos a repensar las categorías tradicionales.

Los Trastornos del neurodesarrollo según el DSM V el grupo de afecciones que comienza en el periodo de desarrollo “Se manifiestan, normalmente, de manera precoz, a menudo antes de que el niño/a empiece la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional”⁶. Esto apunta, en una primera instancia, hacia que el problema es una interacción de factores que van desde lo biológico hasta lo cultural.

Por otro lado, el NIMH está elaborando el proyecto RDoC⁷ (por sus siglas Research Domain Criteria traducción Investigación de Criterios de dominio) donde se llevarán

6 DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 31

7 RDoC es un marco de investigación sobre los trastornos mentales. Su objetivo es fomentar nuevos enfoques de investigación que conduzcan a un mejor diagnóstico, prevención, intervención y curas <https://www.nimh.nih.gov/research/research-funded-by-nimh/rdoc/about-rdoc>.

los enfoques de investigación moderna en genética, neurociencia y ciencias del comportamiento de las enfermedades mentales, y que esperan pueda ser integrado en futuras versiones al DSM, lo cual conduce a considerar que dentro de los trastornos clasificados por el DSM-5 está el trastorno del espectro autista (TEA). La definición que da este manual de forma general incluye deficiencias persistentes en la interacción y la comunicación en diversos contextos, así como patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual. Estas alteraciones no se explican, como podría asumirse por sentido común, por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por retraso global del desarrollo⁸.

La concepción de este término viene de investigaciones se remontan a Leo Kanner, quien en 1938 la enfatizó como una condición distinguible de cualquier otra y se observa principalmente en infantes, es decir, “El denominador común de estos pacientes es su imposibilidad de establecer desde el mismo comienzo de la vida conexiones ordinarias con las personas y situaciones”⁹. Esta es una alusión más a la posibilidad de que los trastornos sean producto de una serie de relaciones... incluso de relaciones de relaciones, como platena Cisneros en torno al concepto de relación. En el año de 1943, en el artículo “Autistic disturbances of affective contact” expone con mayor contundencia las razones que describen al autismo. El psiquiatra continuó

8 DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 50-51.

9 Leo Kanner, *Psiquiatria infantil*, (Buenos Aires: Siglo Veinte, 1982), 737.

delimitando el trastorno obteniendo una experiencia con más de 100 niños directamente, entre otros con los que apoyaban sus colegas¹⁰.

Actualmente, algunas de las investigaciones en TEA se han enfocado al diagnóstico temprano de este trastorno desde los enfoques genéticos de neuroimagen que buscan obtener una mejor comprensión del sistema neuroquímico perturbado y cómo estos enfoques pueden detectar cambios estructurales, funcionales y metabólicos y conducir al descubrimiento de nuevos biomarcadores para su diagnóstico¹¹. Nótese todos los factores involucrados que, sin relacionarse entre sí, no arrojarían ninguna condición médica objetivable; es decir, sin la relación como condición necesaria, no cabría la posibilidad de identificarla como problemática.

En segundo lugar, el DSM V apunta otro trastorno caracterizado por lo que se conoce como déficit de atención. Se le define como un patrón persistente de intención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en el funcionamiento o el desarrollo. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.¹²

10 Josep Artigas-Pallarès e Isabel Paula, “El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger” *Asociación Española de Neuropsiquiatría* 32, 115 (septiembre 2012): 567-587.

11 Sabah Nisar y Mohammad Haris, “Neuroimaging genetics approaches to identify new biomarkers for the early diagnosis of autism spectrum disorder” *Mol Psychiatry*, (2023), 1.

12 DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 59-60.

La historia del trastorno por déficit de atención se remonta a 1798 con Alexander Crichton, quien describía un estado mental con problemas de incapacidad en poner atención con un grado de constancia, esto se hacía muy evidente en un periodo temprano de la vida de las personas, además, cómo esto afectaba su desempeño en la escuela¹³. De ahí surgieron otras investigaciones como las de George F. Still en su escrito *The Coulstonian on Some Abnormal Psychological Conditions In Children*, en donde solicitaba una investigación más profunda sobre estos casos de trastornos que describía como un control moral defectuoso¹⁴. El contexto cultural de aquellos años no reparó en lo que hoy sería considerado como clasificaciones ofensivas.

Finalmente, el trastorno negativista desafiante, según Pedreira, se introduce desde la versión de la tercera revisión de *DSM-III*, en donde mete una categoría muy discutible en el apartado de los trastornos mentales del comportamiento de la infancia y la adolescencia también conocido como oposicionista y desafiante (ODD, según sus siglas en inglés, o TOD, por sus siglas en español). En el *DSM-5*, este trastorno se encuentra dentro de los trastornos disruptivos del control de impulso y de la conducta, se trata de "...un patrón de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos seis meses, que se manifiesta por lo menos con cuatro síntomas de cualquiera de las categorías..."¹⁵.

13 Alexander Crichton, *An inquiry into the nature and origin of mental derangement. Comprehending a concise system of the physiology and pathology of the human mind. And a history of the passions and their effects*, (Londres, 1798), 271.

14 George Still, *The Goulstonian lectures on some abnormal psychological condition in children* (Londres, 1902), 3.

15 DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 462.

A partir de estas características mencionadas con brevedad, ¿qué implicaciones educativas se desprenden? Los derechos a la educación no están en duda, pero ¿qué hacer en situaciones así en donde las capacidades de aprendizaje no son típicas? ¿Qué *relaciones* deben identificarse como condición necesaria y suficiente para la atención educativa y emocional de estos individuos? En el reporte de Warnock (1978) se aborda lo que llamó, Necesidad Educativa Especial y se hizo de una manera más pro-positiva, es decir, no desde prestando atención sólo a la discapacidad particular en el niño, sino en relación con todo su ser, es decir todos los factores que tienen influencia en su progreso educativo¹⁶. Además, sugiere el mismo reporte que esta postura debe asumirse desde el nacimiento y que su evaluación no debe consistir sólo un examen médico.

En relación con esta postura y acotado en nuestro contexto, en 1994 durante la conferencia de la Declaración de Salamanca en España se aprobaron los principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de acción¹⁷. México se encuentra en este documento como uno de los países que han llevado la experiencia de la RBC (Rehabilitación Basada en la Comunidad) que promueve un esfuerzo en conjunto con el contexto para su entendimiento y desarrollo¹⁸. Hoy la educación inclusiva esta estipulada en las leyes de México, según la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la representante del Sistema Nacional Educativo. En el Artículo 3º de la Constitución

16 Hellen Mary Warnock et al. *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Londres, 1978), 37.

17 UNESCO. *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales* (Salamanca: UNESCO, 1994), iii.

18 UNESCO. *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*, 18.

mexicana se estipula que “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”¹⁹. Esa misma prescripción se repite en el Artículo 7º de la Ley General de Educación.

En Nuevo León la inclusión en la Ley publicada en el Periódico Oficial el lunes 16 de octubre de 2000 en su última reforma –publicada el 26 de octubre de 2020– en el Artículo 4º inciso e) que la Educación especial

Está destinada a individuos con necesidades educativas especiales, con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos superdotados o con talento extraordinario, en donde debemos entender por:

Superdotado: Es la niña, niño o adolescente que posea un coeficiente intelectual superior a 130²⁰

Respecto al tema de la inclusión en la educación, Moliner se apoya en la Asociación Americana de Trastornos de Aprendizaje para la definición de inclusión como la “política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde”²¹. Esto coincide con lo declarado por la SEP, específicamente en el programa para

19 Diario oficial de la Federación, “Constitución política de los Estados unidos Mexicanos”, 8 de Mayo de 2020, 12.

20 Periódico oficial del estado, “Ley de educación del estado”, Nuevo León, 2000, 3.

21 Odet Moliner, “Principios de la educación inclusiva, factores clave y aspectos normativos”, en *Educación inclusiva*, (Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I., 2013), 7-27.

la Inclusión y la Equidad Educativa de la SEP: “tiene como objetivo garantizar la inclusión y equidad de las personas con discapacidad y las personas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en todos los ámbitos de su vida, priorizando el educativo”²². ¿Cómo conseguirlo? Con estrategias específicas.

El tema de las estrategias de enseñanza es importante por la necesidad de que cada caso presenta, lo que conduce a sugerir al docente que se convierta en un ente reflexivo y no impositivo, que realice propuestas instructivas y que a través de estas se construya un aprendizaje que le permita desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. En este artículo se presenta información y técnicas utilizadas para algunos casos, entre ellas se encuentra la técnica pomodoro que consiste en un método de gestión de tiempo en el que se dedican 25 minutos a la tarea que se va a realizar y después se toman 5 minutos de descanso.²³ Esta técnica se tomó como base, pero se realizaron ajustes en cada uno de los casos respecto al tiempo.

La escucha activa se considera como una técnica que sirve para que a través de la comunicación se puedan entender las necesidades del interlocutor, pues según Ortiz, “es una serie de tareas encadenadas lógicamente para obtener la totalidad del mensaje, interpretando el significado correcto del mismo”²⁴. Hay varios procesos que se desarrollan en esta técnica, pero con base en lo que dice el autor, hay uno que se considera elemental para aplicarlo

22 “Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad” 25 de Enero de 2017, <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es>.

23 Francesco Cirillo, *La Técnica Pomodoro*. 2011

24 Rodrigo Ortiz, *Aprender a escuchar. Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa*, (USA: Lulu, 2007).

en las estrategias de enseñanza: mostrar interés, respeto y consideración por el interlocutor, esto es, resaltar y cuidar en ese sentido la *relación* que se establece con cada persona afectada por estos trastornos.

Para el manejo de las emociones se han propuesto distintas teorías o modelos, entre ellas, se destaca la del psicólogo Paul Ekman que pone atención en la valoración automática que se hace de las emociones y en donde influye nuestro pasado evolutivo y personal, en concreto apunta que: “sentimos que está ocurriendo algo importante para nuestro bienestar, con lo que un conjunto de cambios fisiológicos y comportamientos emocionales comienza a encargarse de la situación”, de tal forma que, continua Ekman “Las emociones alteran nuestra forma de ver el mundo y nuestra interpretación de las acciones de los demás”²⁵. Esto es importante para la reflexión del presente artículo.

Antes de exponer la metodología aplicada en la investigación, cabe destacar una particularidad de los casos analizados, el complejo de inferioridad, el cual afecta de una forma negativa a las personas que lo padecen; según Oberst & Ruiz este estado “conlleva a una sobrecompensación anormal y extrema del sentimiento de inferioridad, caracterizada por una actitud derrotista ante las posibilidades de cambiar la persona”²⁶. Por ello es importante trabajar en las situaciones que provocaron este estado y encontrar una solución. De ahí el acento prestado por los teóricos en las emociones, que juegan un papel fundamental, tanto en el estado mental como en el físico. Considérese también que más adelante se aborará una situación de enuresis, que según

25 Paul Ekman, *El rostro de las emociones: Qué nos revelan las expresiones faciales*, (Barcelona: RBA Bolsillo, 2003)

26 Ursula Oberst y Juan Ruíz, *La psicología individual de Alfred Adler*, (Madrid: Manuscritos, 2007), 21.

Ajuriaguerra & Marcelli “No hay más que ver la frecuencia con que aparece o desaparece la enuresis coincidiendo con un episodio relevante en la vida del niño: separación familiar, nacimiento de un hermano, ingreso en la escuela, emociones de cualquier naturaleza, etc.”²⁷ El contexto que pueden vivir los niños pueden ser determinante para que una situación mental termine por reflejarse en una situación física.

El tema de las emociones ha tomado mucha relevancia en los últimos años²⁸. Existen muchos trabajos realizados sobre las emociones, se considera que es un tema importante para el desarrollo integral de las personas. Finalmente, el concepto de la neurodiversidad es una forma de abordar el autismo acompañado por el modelo constructivista social sin dejar de lado las consideraciones que existen en el medio científico²⁹. El concepto de la neurodiversidad aparece con una postura inclusiva, esto surge porque personas que se encontraban dentro del TEA se consideraban diferentes, pero no discapacitadas³⁰.

Metodología

Acudí al enfoque cualitativo para el estudio de los casos de niños con trastornos del neurodesarrollo, y durante un

27 Julian Ajuriaguerra y Daniel Marcelli, *Manual de Psicopatología del niño*, (Barcelona: Masson, 1996), 152.

28 Encontramos información en estudios como: La importancia de las emociones en la neurodidáctica, La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes, Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education.

29 Sebastián Sánchez, “Paradigma de la neurodiversidad: una nueva forma” *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional* 7, nº 1 (2020): 19.

30 Conzanza Ruiz-Danegger, “Neurodiversidad y alteraciones del desarrollo” *Tramas/Maepova*, julio 2016, 1-3.

periodo de tiempo que abarca desde 2016 hasta el 2022, y se determinó que la modalidad de estudio de caso, en virtud de la diversidad de desarrollo³¹ se enfocó en la ejecución del estudio intrínseco de casos, esto debido a las características de caso en particular³². El método, más de corte fenomenológico en el sentido del primer Husserl, se sostuvo además sobre las recomendaciones técnicas hechas por Stake. Los casos, en particular, corresponden a niños con conductas agresivas, con frustración, además de otras especificidades. También se tomó en cuenta el contexto como Snow & Thomas recomiendan, ya que permite una mayor descripción del objeto de estudio y abriendo conexiones con otras teorías³³. Además, la edad de los niños oscila entre 9 – 13 años, y éstos fueron atendidos en distintos momentos.

Según el planteamiento hecho al inicio sobre la relación en cuanto relación, la recolección de información prestó especial atención a la identificación de las relaciones y de sus elementos relacionados, de tal forma que la recolección de información se hizo a través de la observación directa –fenomenológica–, vaciada en un diario de campo –en ese sentido también seguimos las recomendaciones hechas por Cisneros³⁴ al momento de plasmar las reflexiones hechas sobre un medio que haga visible las co-existencias implicadas en el proceso–, la cual se registró cronológicamente; en el diario, se describió de manera narrativa por parte del

31 Robert E Stake, *Investigación con estudio de casos* (Madrid: Morata, 1999), 12

32 Stake, *Investigación con estudio de casos*, 16.

33 Charles Snow y James Thomas, “Field research methods in strategic management: Contributions to theory building and testing” *Journal of Management Studies* 31, (julio 1994), 467.

34 José Luis Cisneros, *Metodología para el análisis de fenómenos sociales* (México: Nómada, 2020).

investigador, quien es el que anota los fenómenos observados. En los presentes casos, hay varias temáticas que se abordan, pero la principal consiste en las estrategias que se implementaron para apoyar a los alumnos; los otros temas de relevancia son la inclusión y equidad educativa, que como menciona la SEP, ésta “tiene como objetivo garantizar la inclusión y equidad de las personas con discapacidad y las personas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en todos los ámbitos de su vida, priorizando el educativo”³⁵. También pueden observarse las cualidades que deben o tienen que desarrollar los docentes como parte de su perfil para apoyar en los casos con necesidades educativas especiales. Nótese que en este estudio se asume que obtener la inclusión para los casos específicos debe de ser de manera progresiva.

Metodológicamente fue pertinente, por tanto, narrar mis experiencias como maestro de apoyo para alumnos con trastornos del neurodesarrollo porque permiten identificar con mayor precisión el contexto en el que se desenvuelve la investigación. En ellas se implementaron distintas estrategias en las que se tomó en cuenta los estados emocionales en los que se encontraban los alumnos, con el propósito de que ellos puedan seguir con su desarrollo cognitivo que estaba estancado, esto fue realizado en el período de tiempo desde el año 2016 al 2022.

Las experiencias personales son útiles porque contribuyen otras personas que a su vez acompañan en el ámbito escolar a quienes poseen alguna condición particular; por supuesto, siempre será necesario realizar adecuaciones según las propias habilidades del maestro y las individualidades

35 Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. 25 de Enero de 2017. <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es>.

de cada alumno. La intención no es criticar ni generalizar la labor de ningún maestro ni la manera de trabajar de ninguna escuela, tampoco se desea cuestionar las políticas y leyes que tengan que ver con la educación. El interés, al compartir estas experiencias, es contribuir a mejorar la educación. La perspectiva artística de quien suscribe este artículo, como investigador, le ha permitido aproximarse con una mirada didáctica que ha resultado útil para conocer mejor a las personas con funcionalidad diferente e identificar herramientas que sean útiles para posibilitar sus aprendizajes. En lo que sigue, además del uso del pronombre personal, se hará referencia al proceso experiencial y de intervención didáctica de los casos que fueron objeto de investigación. ¿Cuáles son las relaciones que configuran los casos estudio? La siguiente sección da contexto para identificarlas.

Descripción de casos

Caso 1. Leonardo

Una vez concluida la etapa como docente de bachillerato, se me presentó la oportunidad de apoyar a un niño —el segundo, en términos reales— con necesidades educativas especiales. A partir de ese momento inició la experiencia como maestro de apoyo en una institución privada con Leonardo³⁶ de 10 años de edad y diagnosticado con Trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), por su psiquiatra privado; dicho padecimiento se encuentra en el Manual de “enfermedades mentales”, *DSM-5*, en los trastornos del neurodesarrollo que son un grupo de afecciones con inicio en el periodo de desarrollo³⁷; también fue diagnosticado

36 Los nombres utilizados a partir de este párrafo son ficticios para no afectar la identidad de los participantes.

37 *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, 31 Aitías. Revista de Estudios Filosóficos.

con el llamado trastorno negativista desafiante, que se ubica en el mismo índice: “los trastornos disruptivos, del control de impulsos y de la conducta, incluyen afecciones que se manifiestan con problemas en el autocontrol del comportamiento y las emociones”³⁸. Leonardo era un niño con una edad congruente con la cronológica, físicamente un niño alto, de complexión robusta con tez morena.

El niño cursaba sexto año de primaria en educación básica en una escuela privada que utiliza el modelo Montessori. El historial del alumno indicaba que había tenido dos maestras de apoyo, pero ni ellas, ni el psicólogo del colegio, habían logrado conseguir un cambio favorable en su conducta, ya que el alumno retaba (encaraba) constantemente a sus maestros y no obedecía las reglas e instrucciones que se le proponían, además de tener problemas con sus compañeros. Entonces, el psiquiatra personal sugirió conseguir un maestro de apoyo masculino para trabajar con el alumno, y fue así cómo me contactaron.

Caso 2. Sócrates

Debido a la recomendación del citado psiquiatra, fue posible una tercera experiencia; en este caso, se trataba de un niño de 11 años con TDAH y un prediagnóstico de psicosis infantil (la cuál en realidad no puede ser diagnosticada de forma definitiva hasta que cumplan la mayoría de edad según comentarios de su psiquiatra). A este alumno se le ha identificado como Sócrates. Este niño, Sócrates, pertenecía a otra escuela privada, la cual se guía con el modelo constructivista, que tiene dos programas, uno denominado regular y otro, alterno, en donde pertenecen los alumnos

38 DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 461

con necesidades educativas especiales, como los que poseen trastornos del neurodesarrollo o, mejor dicho, que pertenecen a la neurodiversidad. Sócrates era un niño de estatura promedio para la edad, tenía complexión delgada, nariz afilada, ojos rasgados, tez blanca y cabello castaño.

Antes de que se trabajara con Sócrates, él había tenido cuatro maestros de apoyo, así que, para conocer el caso, se llevó a cabo una reunión con el director del colegio, la coordinadora del departamento de psicología, los padres y el psiquiatra; en dicha reunión compartieron el historial con el nuevo maestro de apoyo, sus características, según aseguraban sus docentes, lo pintaban como agresivo porque atacaba físicamente a los maestros y alumnos. Según los registros, estas crisis se presentaban por lo menos una vez por semana, habiendo semanas en la que estas conductas se presentaban diariamente además de mostrar un gran rezago académico. También, Sócrates exhibía frecuentemente incapacidad situacional para controlar sus esfínteres, lo que, como se sabe, no es lo regular para su rango de edad (11 años).

El colegio cuenta con 4 salones asignados para los alumnos alternos; Sócrates cursaba el tercer grado de primaria en un aula que incluía en el mismo tiempo y espacio a alumnos de tercero a quinto grado (multinivel). El psiquiatra lo tenía diagnosticado con periodos de paranoia, en la convivencia diaria con el alumno se constataron conductas y expresiones concordantes con el diagnóstico ya que en varias ocasiones se observó como sospechaba que sus compañeros hablaban mal de él y eso lo molestaba, así como en ocasiones pensaba que agarraban sus cosas.

Caso 3. Iván

Por último, se describe el caso de Iván, un niño de 10 años con un perfil muy similar al caso anterior, según informó la

coordinadora de psicología de la escuela privada. Esta vez fue el personal de la misma escuela quien me recomendó con sus padres para atenderlo como maestro de apoyo. Ivan venía de otra escuela privada y, al momento de iniciar sus nuevas clases, fue agresivo físicamente con sus compañeros y maestros además de presentar rezago académico. El diagnóstico por su psicólogo personal es que tenía características compatibles con el trastorno del espectro autista. Cuando se inició con el apoyo, se observó que era muy propenso a distraerse y que expresaba pensamientos concordantes con las características del TEA. Por otra parte, el psicólogo escolar agregó que denotaba paranoia, en este caso las observaciones también eran concordantes ya que continuamente retaba a sus compañeros porque pensaba que hablaban de él o sentía que lo observaban de cierta forma que no le gustaba.

Evolución de los casos

Caso 1. Leonardo

El modelo Montessori posee la característica de propiciar un ambiente favorable para orden, de manera estética, además de estar presentado de una manera simple y real, cada elemento tiene su objetivo para el desarrollo del niño. El concepto radica en la libertad del alumno, que tiene un gran entrenamiento formal separado de lo sensorial, motor y capacidades mentales que conduce a un rápido, fácil y sustancial dominio de los elementos de lectura, escritura y aritmética³⁹.

El día de inicio de clases del maestro de apoyo en el primer contacto con el alumno, al momento de conocerlo

39 Maria Montessori, *Montessori method* (Frederick A. Stokes Company, 1912), XVIII.

se observó en sus ojos desconfianza, tal vez por mi estatura y complexión física, lo cual puede ser intimidante para los alumnos de 10 años que regularmente no superan el 1.50 m. aunque también, dicha actitud podría haber sido resultado de las experiencias anteriores. Lo saludé y de inmediato le interrogué si sabía por qué estaba yo como nuevo maestro ahí, con él, a lo que contestó: “porque me porto mal y porque soy burro”.

Según la literatura especializada, ese tipo de respuestas denotan un complejo de inferioridad porque al momento de describirse de una manera inferior que los demás, compararse con el burro, externaba su percepción ante los demás, aunado a sentirse juzgado, el complejo de inferioridad; esto lo señalan Oberst & Ruiz cuando apuntan que asumirse así, como este caso, “conlleva a una sobrecompensación anormal y extrema del sentimiento de inferioridad, caracterizada por una actitud derrotista ante las posibilidades de cambiar la situación de la vida de la persona”⁴⁰. En el *DSM-5* se menciona que “Además, los niños con trastornos negativista desafiante tienen riesgo de presentar finalmente otro tipo de problemas, incluido depresivo o de ansiedad”⁴¹, y dentro de los trastornos depresivos existe una parte de niños que desarrollan baja autoestima⁴². Entonces inicié una charla con él en donde le señalé que se trataba de un asunto muy importante para sus padres, que él tuviera una ayuda para sentirse mejor, brindándole apoyo emocional, para sentirse tomado en cuenta, acompañado, además de ofrecerle seguridad.

40 Oberst y Ruiz, *La psicología individual de Alfred Adler*, 21.

41 *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, 461.

42 *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, 168.

Recuérdese que Leonardo no presentaba ninguna discapacidad cognitiva; se observó que podía resolver los problemas de matemáticas, geometría o redacción a la par que los otros niños, era acertado en sus reflexiones y muy práctico para trabajar, es importante mencionar que no se está afirmando que fuera el más brillante del salón, pero sí estaba en un nivel promedio. En consecuencia, su problemática no era cognitiva, sino conductual; las maestras alegaban que las retaba y aseguraban que era agresivo con sus compañeros, también decían que era un poco holgazán para trabajar.

El modelo Montessori les da a los alumnos la libertad de organizarse para realizar las actividades con más autonomía; Leonardo decía sentirse abrumado por la cantidad de trabajo. Así que le propuse que externara cómo quería hacer las actividades y pidió tener más descansos, acepté sus peticiones en base a sus necesidades, y se determinó que se le darían descansos pequeños de 5 min cada 20 min de que hiciera las actividades. Acudí a la técnica llamada *pomodoro* que sirve para aprovechar mejor el tiempo dando lapsos de reposo mental, y se ajustó a las necesidades que se observaron del niño. Ese estilo de trabajo no solo ayudó en el proceso de descanso, sino en que él se sintiera escuchado con base en sus necesidades. Su cambio fue radical... ¿Qué había sucedido? Antes no habían sido escuchadas sus necesidades, en ese periodo el maestro de apoyo se mantuvo constantemente en contacto con la psicóloga de la escuela y el psiquiatra personal, ambos estaban muy satisfechos por los cambios que fue presentando Leonardo.

Leonardo tenía diversas inseguridades –otro aspecto que se tomó en cuenta y como se comentó al inicio de este caso, que se debiera tal vez a consecuencia del complejo de inferioridad–. Constantemente mencionaba que no

podía realizar actividades con un tono claudicante y fue ahí en donde se acentuó también una estrategia a través de reforzamientos optimistas, que sí podía realizar los retos que se le ponían enfrente por mínimos que fueran sus logros, con este reconocimiento y la mención en torno al orgullo que en su docente provocaba, tuvieron un efecto alentador y le permitió ser consciente de su propio cambio de actitud, que él causaba algunos de los obstáculos y reprimía o se autocensuraba, limitándose mentalmente a que no podría realizar las actividades. Con el tiempo este apoyo me permitió crear un vínculo que hizo posible además brindar más confianza cuando algún reto no lograba ser superado, que si no los superaba tampoco iba a suceder nada. El objetivo principal de estas estrategias fue la de disminuir la presión o estrés que las situaciones le podían generar “el mundo no se detiene sino podemos realizar una actividad, solía comentarle” y así se le apoyó hasta que él solo pudo cumplir con lo que se le solicitaba. Fue un apoyo emocional continuo, lo cual es aquí lo más relevante. En ese punto la labor del maestro de apoyo con él terminó. Todo lo anterior sucedió en un periodo de 5 meses.

Caso 2. Sócrates

Es necesario mencionar que, de acuerdo con los reportes existentes hasta antes de la intervención de apoyo, Sócrates exhibía frecuentemente incapacidad situacional para controlar sus esfínteres, lo que, como se sabe, no es lo regular para su rango de edad (11 años). Dado que no existía reporte alguno de que arrojara una causa fisiológica, se asumió que esto sucedía por una causa emocional, es decir, por los factores psicológicos, como lo apuntan De Ajuriaguerra & Marcelli “No hay más que ver la frecuencia con que aparece o desaparece la enuresis coincidiendo con un episodio relevante en la vida del niño: separación

familiar, nacimiento de un hermano, ingreso en la escuela, emociones de cualquier naturaleza, etc.⁴³. Tanto en la enuresis como en la encopresis los factores psicológicos son el primer plano en niños mayores de 2 a 3 años⁴⁴ que les provocan afecciones por su control en los esfínteres.

La estrategia de inicio fue recibirlo en la puerta del colegio y acompañarlo hasta el aula. El maestro de apoyo comenzó preguntándole si acaso sabía por qué yo estaba con él. Contestó: “porque me porto mal”. Se le expresó que estaba con él porque era muy importante para sus papás saber que estaba bien y que esto le iba a ayudar a avanzar. Su rostro se iluminó. Nótese que, desde un primer inicio Sócrates entendió que la estrategia era apoyarle emocionalmente, de brindarle seguridad ante los posibles miedos.

Al iniciar las actividades escolares con él y empezar a utilizar los libros de texto observé que no sabía leer (conocía las letras y leía letra por letra, pero sin formar la palabra), no sabía escribir (solo copiaba lo que veía escrito, exhibía características relacionadas con la dislexia), tenía mala caligrafía; además, solo hacía sumas sencillas de matemáticas básicas y no sabía nada de historia en general, tampoco quería hacer deportes porque, decía, no se sentía a gusto.

El psiquiatra lo tenía diagnosticado con periodos de paranoia, en la convivencia diaria con el alumno observé conductas y expresiones concordantes con el diagnóstico, lo cual me llevo a la estrategia de sacar a Sócrates del ambiente áulico, porque se consideró que los distractores y las situaciones contextuales que ahí se presentaban no lo dejaban enfocarse y causaban que su paranoia se manifestara, pensé que con el tiempo iba a lograr controlar

43 Ajuriaguerra y Marcelli, *Manual de Psicopatología del niño*, 152.

44 Ajuriaguerra y Marcelli, *Manual de Psicopatología del niño*, 155-157.

esos estados pero se tenían que ir identificándolos de manera progresiva.

Al iniciar actividades fuera del aula le interrogué sobre sus gustos, el *anime*, me dijo ¿Algún anime en especial? “Naruto”, respondió. Le pedí que hiciera una plana de su libro de caligrafía, después le motivé a que hiciera dibujos sobre Naruto que se asemejaban a algunos ejercicios de caligrafía; eso le encantó. Los ánimes, según la enciclopedia británica, son un estilo popular de animación en Japón⁴⁵, Naruto es una serie animada de televisión que trata de un adolescente que busca el reconocimiento y sueña en convertirse en el líder de la aldea, es un adolescente que actúa continuamente de manera impertinente, pero que a la vez muestra un gran entusiasmo porque busca a toda costa convertirse en Hokage. Además, suele colocar sus sentimientos por encima de cualquier otra cosa.

Entonces, a partir de ese momento utilicé como maestro de apoyo la estrategia del dibujo para motivarlo, le comenté que podían hacer un cómic y que él podía crear los personajes y el maestro los dibujaría para él, lo único que tendría que hacer él era ayudar a escribir los diálogos y la descripción de las escenas. Mediante este método mejoró sustancialmente sus capacidades de escritura y lectura. Esto dio pie a que se le presentaran libros, juegos y caricaturas nuevas que le gustaron al grado de motivarlo a leer y escribir cada vez mejor; algunos de los libros que se le compartieron fueron de un videojuego, así como un libro de una película, en ambos casos él sabía qué temas eran.

Algo muy importante es que siempre se prestó atención a sus intereses y de cada cosa que le gustaba se buscó un fin pedagógico. Así, Sócrates aprendió de geografía e historia

45 Encyclopædia Britannica, s.f. *Anime*.

gracias a un videojuego, le ayudé a investigar los lugares y eventos en los que éste se sitúa. Todas las anteriores fueron una serie de estrategias que ayudaron progresivamente en su desarrollo cognitivo.

Por otra parte, se utilizaron los periodos de descanso entre actividades (ahí se realizaba el comic o escuchaba música), poco a poco fue tomando más confianza. Él tenía grandes periodos de ansiedad, entonces, su tolerancia fue mejorando progresivamente. A partir de esto, se fue integrando al aula, primero acompañado del maestro de apoyo, después en cortos periodos, sin compañía, y terminó por estar completamente sin el acompañamiento del maestro de apoyo en el aula.

Con Sócrates, el proceso fue un proceso largo; finalizó sus estudios de educación básica, ahora está en preparatoria y se tiene información que cada día va avanzando respecto a sus objetivos, pues aún se tiene contacto con él.

Caso 3. Iván

Cuando el maestro de apoyo atendió a Ivan tomó en cuenta los comentarios de la coordinadora de psicología, se repitieron algunas estrategias como las del anterior alumno, entre ellas sacarlo del aula (lo cual funcionó). Se le cuestionó, al igual que los anteriores casos lo siguiente: “¿Sabes por qué estoy aquí?” “porque me porto mal y no aprendo”, respondió. Le hice ver lo mismo que a los casos anteriores, que ahí estaba porque sus papás querían que él estuviera bien y que lo querían mucho, entonces, también su gesto se tornó optimista

Platiqué con su maestra anterior y me comentó que lo máximo que Iván podía hacer eran 2 o 3 actividades al día, porque después de eso empezaba con acciones negativas.

Hablé después con Iván y lo interrogué: “¿qué necesitas para avanzar en tus actividades?” Contestó: “no sé hacer las cosas, las matemáticas son muy difíciles”. Él se refería a que no sabía leer, y pude interpretar inseguridad en su respuesta pues sus movimientos fueron más rígidos y el volumen de su voz se elevó, de lo que deduzco que esos comentarios mostraban que tenía muy baja autoestima y que reaccionaba con un mecanismo agresivo de autodefensa. Es importante mencionar que según el *DSM-5* las personas que han pasado por un trastorno de estrés postraumático tienen un “comportamiento irritable y arrebatos de furia (con poca o ninguna provocación) que se expresa típicamente como agresión verbal o física contra personas u objetos”⁴⁶, las cuales eran conductas que Iván presentaba.

Al momento de llegar a la práctica, se observó que los ejercicios de matemáticas que realizaba eran muy básicos, solo sumas de 2 líneas y a lo mucho de 2 dígitos (lo cual le molestaba, porque prefería la de 1 solo dígito). Con el afán de liberarlo del estrés que le causaba realizar matemáticas le interrogué por su caricatura favorita y me dijo *Gravity Falls*. En ese momento le hice un dibujo del personaje principal y le dije: “escribe un diálogo”, pero no lo quiso hacer. *Gravity Falls* es una serie original de *Disney Channel* de animación creada por Alex Hirsch, la serie trata de dos hermanos gemelos de 12 años Dipper y Mabel, y tiene elementos de misterio y comedia, pero que a su vez provocan en el espectador el cuestionarse las cosas, se puede decir que provoca la curiosidad o investigación del televidente.

En la primera intervención logré que él hiciera 4 actividades: un poco de caligrafía, un poco de matemáticas,

46 DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 272.

hizo un dibujo y una sopa de letras. Como apoyo a ese tipo de actividades, conseguí el libro de *Gravity Falls* (como un instrumento más para hacerlo leer). No se logró e Iván terminó por arrojar (literalmente) el libro. Desde luego, no es posible aplicar las mismas estrategias a pesar de que los alumnos tengan similitudes, cada uno dentro de su condición tiene necesidades específicas al igual que sus intereses, el error fue pensar en ese momento que se había descubierto la fórmula, pero no. Iván había dado una lección: que a pesar de ser muy similar en condiciones al alumno Sócrates, él era otra persona y tenía otras necesidades y mi deber era descubrirlas, de lo que infiero que es importante que las observaciones sean propias y no tengan el sesgo de algún prejuicio por observaciones de otras personas.

Para Iván, una de las estrategias de lectura fue adquirir cuentos muy cortos con letras muy grandes y con dibujos muy simpáticos. Le pedí que se sentará a mi lado para ayudarle a leer; mi estrategia fue pronunciar las primeras letras del texto y él a concluir las. Funcionó y la lectura se convirtió en una prioridad.

Antes de esta estrategia, cuando él leía letra por letra en pausas no entendía ningún significado de lo que había leído. Lo supe porque al final del texto se le hacían preguntas respecto a lo que sucedía en las historias, pero no lograba responder. Después de practicar 4 semanas de esa forma, poco a poco él inconscientemente se animaba a leer un poco más de lo que le correspondía, hasta el punto en que se le propuso: tú lees una palabra y el maestro de apoyo la que sigue. Ese fue el siguiente paso; cuando empezó a leer por palabra logró entender de mejor manera el significado del texto, su siguiente paso fue leer un renglón y luego un párrafo; para entonces él ya hacía preguntas sobre lo que sucedía en la historia. En lo sucesivo leyó páginas completas y, por último, libros completos.

La siguiente estrategia de lectura para Iván para abordar temas académicos como química, biología, física etc. y no solo ficción, consistió en provocar su interés por medio de libros que fueran llamativos. Le llevé un libro de química (pop-ups de Larousse) y le encantó, la estrategia fue que él leyera las letras grandes (títulos y subtítulos) y yo como maestro de apoyo me encargaba de leer las letras pequeñas (contenido), siempre poniendo atención a lo que se le leía, esos libros tienen la característica de que se puede interactuar con las ilustraciones moviéndolas de distintas formas, lo cual lo motivaba a que le interesará saber que era lo que estaba escrito.

Al momento de redactar este artículo se han trabajado más de dos años con este alumno. Hay días que lee 1 hora diaria y los libros que más le gustan son los de *Gravity Falls*, al fin de cuentas sí terminó interesado por este tipo de libros, los cuales disfrutó debido al continuo dominio de la lectura. Es importante decir que al igual que los otros alumnos él también trabajaba por periodos que funcionan de la siguiente manera: 20 min o 2 actividades y después 10 o 15 min de receso. Hay diferencias en el manejo de los tiempos en comparación con los otros casos de estudio, el de Leonardo y el de Sócrates, pero en un inicio su capacidad de enfoque o atención era menor y, como comenté, cada uno tiene sus características individuales y hasta ahora es lo que se deducen de las observaciones.

Otro dato importante en las estrategias para el pensamiento matemático con Iván fue que como muchos maestros al momento de practicar la operación matemática de la resta se le decía “quítale 5 al 7” y se le mostraba con los dedos para que lo relacionara visualmente. Pero se observó que decir “quítale” le causaba un conflicto; lo que para muchos de nosotros podía ser sencillo para él ya era una especie de trauma por los recuerdos angustiosos que esto le

podía provocar, pues empezaba a mover involuntariamente algunas de sus extremidades y como se menciona en el *DSM-5* esto le provocaba un estado emocional negativo⁴⁷. Entonces se buscó otra forma y en lugar de decirle “quítale 5” le decía “suma para ver cuántos te faltan para llegar a 7”. Ese pequeño cambio hizo una gran diferencia; después dominó las matemáticas básicas incluyendo ejercicios con fracciones, además de estar más receptivo al cambio para aprender cosas nuevas.

La siguiente estrategia tiene que ver con un instrumento que se utilizó para calmar momentos de ansiedad en Iván. Acudí a lo lúdico aplicándolo en sus descansos. Utilicé juguetes o música para calmar momentos en los que se mostraba con mucha ansiedad. Los descansos formaron parte de un estímulo de recompensa, en el cual jugar le permitía bajar sus niveles de ansiedad. Los juguetes eran diversos, se le permitió llevar de su casa a la escuela juguetes de su agrado. Normalmente eran figuras de acción, arena cinética (esta última ayudaba a disminuir sus estados de ansiedad), juegos de construcción *plus*, después legos sencillos, luego legos robóticos. Otro recurso fue la música, normalmente eran canciones de compositores urbanos que crean música estilo rap acerca de los animes que al alumno le gustan.

En los periodos de enojo y frustración, como crisis o rabieta, se utilizaron palos de madera del tamaño de un lápiz para que el niño los rompiera con sus manos y esto le causaba un efecto de descanso, esto fue utilizándose menos a consecuencia de que cada vez controlaba más sus emociones.

Siempre acudí a la actividad física con Iván, pero no le gustaba realizar juegos con sus compañeros, de hecho,

47 DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 272.

normalmente terminaba agrediéndoles. Entonces, realicé con él actividades individuales como caminar-trotar-correr, encestar con un balón de básquet, practicar lucha libre, dominar el balón de futbol, prácticas con raqueta tipo tenis, etc. En algunos momentos practicaba estas actividades, pero pocas veces las realizaba de forma continua; sin embargo, poco a poco fue generando un gusto por caminar-trotar-correr, en donde progresivamente aumentó su condición física empezando por 10 min hasta llegar a caminar-trotar-correr por periodos de 40 min; cuando cumplió 12 años, él ya había suplantado los juguetes que le ayudaban a calmar su ansiedad por periodos de actividad física en donde caminaba-trotaba-corría cuando las situaciones le causaban ansiedad o estrés, después se estableció como parte de su programa con un horario diario en donde realizaba la actividad de 8:30 a 9:00 am. Todo esto siempre acompañado de música.

Resultados

Caso 1. Leonardo

Sin presetar mucha atención en las relaciones mismas, el abordaje metodológico y conceptual habría enfatizado los elementos involucrados solamente, pero la postura filosófica de pensar a la *relación* misma en el proceso permitió una aproximación hacia la tesitura del vínculo entre docente y alumno y de estos dos en su relación con el contexto. De ahí que el estilo de trabajo definitivamente ayudara en que tuviera momentos para fortalecer la conexión consigo mismo en su entorno, como descansar, por ejemplo, pero además para que él se sintiera escuchado con base en sus necesidades. El cambio en ese niño fue radical, ¿qué había sucedido? Se aplicó principalmente como estrategia la escucha-activa entendida como relación indisoluble, pues

la forma en que había sido escuchado anteriormente no era con base a sus necesidades; en todo ese periodo me mantuve constantemente en contacto con la psicóloga de la escuela y el psiquiatra personal, y ambos estaban muy satisfechos por los cambios que presentó el alumno Leonardo.

El alumno Leonardo tenía diversas inseguridades como consecuencia del complejo de inferioridad. Su pesimismo cambió cuando recibió constantemente el exhorto a reconocer sus logros y el motivo de orgullo que ello significa. Hacerle ver su autosabotaje le permitió avanzar de forma consciente, entonces constantemente le compartí información para que tuviera más herramientas y generara la resolución de sus problemas. Logré disminuir su estrés cuando comenzó a no magnificar cualquier dificultad que se le presentara, un comentario recurrente que utilicé con él fue “el mundo no se detiene sino podemos realizar una actividad”. Todo lo anterior formó parte de un apoyo emocional continuo.

Caso 2. Sócrates

Tomando en cuenta que él tenía constantes recuerdos de sus malas experiencias en otras escuelas, me tomó 4 años de ayuda reducir la carga emocional de su mente de recuerdos negativos, es decir, deshacer esas *relaciones* emocionales que él había construido en su pasado. El primer año presentó alrededor de 10 crisis de agresiones, el segundo año 5, el tercer año 3 y el último año 2. Esta evidente mejora no significa que ya no presentará crisis en su vida, el trabajo hecho con el alumno fue abordar algunas situaciones que le causaban conflicto así como recordar experiencias del pasado que le causaban estrés, a pesar de tener herramientas creadas de autocontrol, pueden haber variables en el futuro que puedan provocar esos estados

en los que se veía inmerso, pero, como ahora ya tiene un conocimiento de cómo controlarlas y cómo identificar estos problemas podría ayudarle en un futuro para saber sortearlos y que no lleguen a un estado muy grave.

Por otra parte, con respecto al tema del control de sus esfínteres, después de observarlo por un tiempo, se dedujo que la falta de control era motivada por miedo e inseguridad en el ambiente, porque a partir de que se le acompañó (literalmente desde la puerta del colegio hasta el salón) en estos cambios, solo fue en un par de ocasiones al inicio que le sucedieron este tipo de accidentes, lo cual antes era común que se presentaran, después del tercer mes esto ya no volvió a suceder.

Caso 3. Iván

Iván, cuando reflexiona, suele decir “¿te acuerdas cómo era antes, que me enojaba por cualquier cosa?” Este autorreconocimiento es importante, porque él mismo ya no se ve como la misma persona, sabe que está avanzando, él sigue en el proceso. La autorregulación emocional fue uno de los cambios más importantes en Iván, a pesar de no tenerlas controladas en su totalidad sí mejoró significativamente, porque el hacer que no estuviera constantemente enojado, triste o frustrado provocó que pudiera aprender y avanzar de forma cognitiva. Las habilidades prosociales mejoraron significativamente, ya no se sentía prejuizado, buscaba saludar más a las personas de su alrededor, así como ayudar en lo que podía a los demás. El control sobre sus periodos de ansiedad fue decisivo, como la técnica de tener objetos como juguetes en los lapsos de tiempo de descanso que ayudó a controlar los periodos de ansiedad. También desarrollar una actividad física (caminar-trotar-correr) fue otra estrategia que le ayudó a controlar esos estados de ansiedad.

Iván se fue integrando progresivamente al aula con la presencia de su maestro de apoyo y su maestro titular, es decir, con una *relación* explícita de acercamiento con su contexto; cuando empezó con fue en el periodo de pandemia COVID-19 en México (en enero del 2020); él empezaba a hacer el proceso de integración y normalización en su aula, y este proceso quedó trunco por la contingencia. Se trabajó en línea con él y después, de manera presencial y aislada, en su casa, hasta que en agosto del 2021 pudo volver a la presencialidad. Al principio Iván pasó por estados de ansiedad porque se volvió a integrar en el aula, pero siempre se le dio un acompañamiento y progresivamente se fue dejando solo con su grupo, en ese periodo empezaron a mejorar sus habilidades sociales con altas y bajas, pero siempre guiado por el maestro de apoyo como corresponde. Por último, pudo estar integrado por completo sin su maestro de apoyo estando de una forma tranquila y aprendiendo, con algunas situaciones en las cuales ha presentado enojos, pero sin llegar a agredir de manera física y siguiendo lo que se considera correcto para poder llevar las relaciones sociales de forma adecuada.

Conclusiones

Hay avances con estos alumnos en comparación a como se encontraban al inicio en que se empezó a trabajar con ellos; estos se generaron debido al ambiente de confianza que se pudo establecer en las relaciones maestro-alumno. y es aquí en donde toman más sentido algunas de las advertencias hechas a lo largo del artículo en torno a la noción de relación como concepto explicativo de corte filosófico. Esto nos permite también postular que la relación en cuanto relación como concepto connotativo puntaliza, como enfoque de vivencia fenomenológica, el papel de las relaciones mismas juega en la generación o aparición de padecimientos, de vida

“sana”, o de procesos de aprendizaje esperados. Además, porque las estrategias se diseñaron y llevaron a cabo según cada caso y sus necesidades específicas, pero a la vez, atendiendo los propios intereses de estos alumnos, así como las emociones que manifestaban o lograban expresar ante las diversas propuestas de actividades, como por ejemplo el uso de los palos de madera que fueron ayudando a controlar momentos de frustración, o dibujar objetos de su agrado que contribuyó a mejorar aspectos como la grafía, o a enfocar una actividad física para controlar los momentos en que se presentaban situaciones de ansiedad, así como otros que ya están descritos en el documento. Todo esto, termina por elevar la autoestima, la confianza y mejorar su autocontrol. ¿Es esto, un tipo de relación producto de otra relación? Eso parece, pues si nuestra hipótesis de trabajo en este reporte implica que existe un conjunto de relaciones que explican la aparición de los trastornos y disrupciones en el aprendizaje, son éstas las que deberán ser objeto de acercamiento fenomenológico para los casos de estudio en esta investigación.

También, es importante encontrar las formas para que ellos puedan replicar la serenidad de la persona que los está guiando, ya que, si el docente muestra intolerancia o frustración, es decir, rompe la posibilidad de una relación firme entre él y su estudiante, esto se puede ver reflejado en la conducta o mal aprendizaje de los alumnos. Por último, es considerable siempre tener una visión flexible respecto a las necesidades que pueden presentar los alumnos porque definitivamente cada caso es único y requiere que se tomen en cuenta todas sus peculiaridades.

La inclusión en casos específicos debe ser de manera progresiva, cuidando especialmente el estado emocional de los alumnos, al detectar a través de las observaciones registradas en el diario que en dos de los casos los niños

se veían afectados por el contexto áulico al encontrar que el ambiente les provocaba estados de ansiedad y de distracción. En esto no se trata solo de insertar a los alumnos en un aula, sino estar seguros de que se están llevando los procedimientos adecuados: la inclusión es un proceso, un *continuum* de relaciones de *relaciones*, como puedo deducir de Cisneros, y no solamente un estado invariable y delimitado ontológicamente perfecto. Lo anterior forma parte de una de las estrategias: sacar a los alumnos del ambiente áulico en grandes periodos ya que se detectó que había distractores y situaciones que les provocaba ansiedad y después realizar una integración progresiva.

Bibliografía

Ajuriaguerra, Julian y Daniel Marcelli. *Manual de Psicopatología del niño*. Barcelona: Masson, 1996.

Artigas-Pallarès, Josep e Isabel Paula. “El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger” *Asociación Española de Neuropsiquiatría* 32, n° 115 (septiembre 2012): 567-587.

Encyclopædia Britannica. s.f. Anime.

Cirillo, Francesco. *La Técnica Pomodoro*. 2011

Cisneros, José Luis. “La relación como concepto metafísico absoluto”. YouTube, 30 marzo 2023. Video, 105 min. <https://youtu.be/i6PvCX111CI>

Cisneros, José Luis. *Metodología para el análisis de fenómenos sociales*. México: Nómada, 2020. <https://editoranomada.com/index.php/en/catalog/book/ingenieriafilosofica>

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. 25 de Enero de 2017. <https://>

www.gob.mx/conadis/es/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es. (último acceso: 6 de Octubre de 2021).

Crichton, Alexander. *An inquiry into the nature and origin of mental derangement. Comprehending a concise system of the physiology and pathology of the human mind. And a history of the passions and their effects*. Londres, 1798.

Diario oficial de la Federación. “Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos” 8 de Mayo de 2020.

DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Buenos Aires: Médica Panamericana, 2014.

Ekman, Paul. *El rostro de las emociones: Qué nos revelan las expresiones faciales*. Barcelona: RBA Bolsillo, 2003.

Gravity Falls. s.f. https://disney.fandom.com/es/wiki/Gravity_Falls (último acceso: 25 de septiembre de 2021).

Insel, Thomas y Jeffrey Lieberman. “DSM-5 and rdoc: Shared interests”. *National Institute of Mental Health*. 13 de Mayo de 2013. <https://www.nimh.nih.gov/archive/news/2013/dsm-5-and-rdoc-shared-interests> (último acceso: 6 de Octubre de 2021).

Kanner, Leo. *Psiquiatría infantil*, traducido por Juan Carlos First. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1982.

Kanner, Leo. “Trastornos autistas del contacto afectivo” *Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 149, (1993).

Moliner, Odet. “Principios de la educación inclusiva, factores clave y aspectos normativos” En *Educación inclusiva*, 7-27. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I., 2013.

Montessori, Maria. *Montessori method*, Traducido por Anne George. Frederick A. Stokes Company, 1912.

Oberst, Ursula y Juan Ruíz. *La psicología individual de Alfred Adler*. Madrid: Manuscritos, 2007.

Pedreira, José. “Trastorno negativista (oposicionista)-desafiante en la infancia” *Anales de pediatría continuada* 9 9, nº 1 (2011): 1-6.

Ruiz-Danegger, Conzanza. “Neurodiversidad y alteraciones del desarrollo” *Tramas/Maepova*, julio 2016: 1-8.

Sánchez, Sebastián. “Paradigma de la neurodiversidad: Una nueva forma” *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional* 7, nº 1 (2020): 19-35.

Snow, Charles y James Thomas. “Field research methods in strategic management: Contributions to theory building and testing” *Journal of Management Studies* 31 (julio 1994): 457-480.

Stake, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

Still, George. *The Goulstonian lectures on some abnormal psychological condition in children*. Londres, 1902.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO, 1994.

Warnock, Hellen et al. *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres, 1978.