

Capítulo 6

Acciones desde la tutoría para la atención de un estudiante con TEA en la UPN, Ajusco

Alba Yanalte Álvarez Mejía, Cuauhtémoc Gerardo Pérez López, Claudia Negrete Urbano

Álvarez Mejía, A. Y., Pérez López, C. G., & Negrete Urbano, C. (2026). Acciones desde la tutoría para la atención de un estudiante con TEA en la UPN, Ajusco. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 191-214). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c997>



Acciones desde la tutoría para la atención de un estudiante con TEA en la UPN, Ajusco

Resumen

El presente es un informe de intervención educativa cuyo objetivo es describir las acciones realizadas desde la tutoría con los docentes para la atención de un estudiante con autismo que se forma en la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Se hace énfasis en que la intervención surge como iniciativa de una profesora de curso, quien se convirtió en su tutora durante el sexto semestre. Esta docente, después de interactuar con Javier (seudónimo) durante las clases, modificó su actuar organizando la información para la clase mediante esquemas, cuadros o preguntas; además de informar a otra docente del mismo semestre e invitarla a realizar lo mismo. Además de apoyar a Javier (seudónimo) en el proceso de inscripción a los cursos del siguiente semestre, la tutora platicó con los docentes para informarles sobre acciones que apoyan el aprendizaje del estudiante. Una acción significativa fue utilizar distintos procedimientos para hacer explícita la condición de autismo, situación que permitió a otros estudiantes expresar sus necesidades de apoyo y experiencias con personas con TEA, incluso algunos dijeron tener familiares con esta característica. Sin duda, la disposición de los docentes ha sido fundamental para apoyar el desarrollo académico de Javier. Se concluye que construir las condiciones que apoyen la formación profesional de los estudiantes con discapacidad no puede ser producto de la iniciativa de un grupo de profesores; por el contrario, se asume que debe ser una tarea obligatoria de las autoridades académicas del programa educativo y la universidad.

Palabras clave: Inclusión educativa; Educación superior; Trastorno del Espectro Autista.

Introducción

En 1998, durante la Conferencia mundial de Educación Superior, desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se declaró que las instituciones de educación superior debían hacer efectivo el derecho a la educación para todos; esto implica que los estudiantes con discapacidad puedan incorporarse a la universidad para promover su desarrollo humano, académico y social (Kooij, 2015).

No obstante, más de diez años después, la manera en que los docentes comprenden a los estudiantes con alguna discapacidad en la educación superior no tiene un avance lineal, la capacitación y los apoyos son fundamentales para lograr la equidad, sin embargo, es más común reducir las actividades, el nivel académico y las oportunidades de desarrollo de estudiantes con discapacidad en la universidad, lo cual sin duda tiene un impacto en el empleo que pueden conseguir como profesionales que, desde la formación, han sido marginados (Heffernan, 2024).

El ingreso de estudiantes con discapacidad a las universidades es cada vez mayor, sin embargo, no se les brinda el apoyo adecuado, por lo que enfrentan barreras físicas y sociales que los llevan al aislamiento, así como a bajos niveles de éxito académico; por ello se requiere la participación de toda la comunidad universitaria para identificar e implementar los mecanismos de apoyo para crear una comunidad académica inclusiva que ofrezca igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes (Rodríguez-Martín et al., 2014; Yazici et al., 2023; Heffernan, 2024; Romero-Garrido et al., 2024; Cerilli et al., 2025).

Aun sin la frecuencia y cantidad necesarias, diversas acciones se han emprendido para atender a la población con discapacidad, en particular, la Universidad de Cape Town (UCT) abrió la oficina de Inclusión, en donde se brinda apoyo haciendo accesibles los materiales y el uso de la tecnología para las clases, se comparten ejemplares de textos, se ofrece seminarios interdisciplinarios para la comunidad educativa en las facultades, y apoya a los estudiantes con discapacidad para que

asuman un papel de liderazgo en cuanto a la discapacidad en la institución al convertirse en puntos de referencia para sus compañeros y reducir los estereotipos asociados a la indefensión de esta población. La oficina también apoya para reducir la exclusión por cuestiones de género, raza, identidad sexual, entre otras características para promover “buenas prácticas” (Karisa et al., 2024).

Suárez (2013), reconoce la importancia de la formación en inclusión educativa de los docentes y otros agentes educativos, para apoyar e impactar en la calidad de la educación y ofrecer mejores oportunidades a la población en condiciones de vulnerabilidad, que presentan conductas difíciles o discapacidad; además de crear grupos colaborativos para atender los diversos ritmos de aprendizaje del alumnado, diferentes ofertas educativas, implementar una evaluación incluyente, estrategias de apoyo extracurriculares y políticas de equidad. Para realizar todas estas acciones involucran estudiantes de nivel licenciatura y posgrado, así como expertos de diversas instituciones.

Heffernan (2024), realizó un estudio con 277 estudiantes universitarios con alguna discapacidad, a quienes preguntó sobre el apoyo que requieren y si lo recibieron o no, si les fue de utilidad o fue el adecuado, cuál apoyo les habría beneficiado más y lo que debieron hacer para mantenerse en la universidad. Encontró que, en general, requieren más tiempo para hacer las actividades, salir o entrar 5 minutos antes o después del inicio de la clase, explicaciones precisas, indicaciones anticipadas o por escrito, apoyo en la comprensión lectora. Les ayuda la familiaridad con la tecnología, el trabajo online, materiales que puedan ver una y otra vez, notas aclaratorias en los videos o textos, así como una breve conversación sobre los textos antes, durante o después de la clase para clarificar información y actividades a realizar.

En las universidades españolas, entre el 1.5-1.7% de los estudiantes dice tener algún tipo de discapacidad; de estos el 14.8% manifiesta tener discapacidad psíquica, y 25.6% se ubica en “otra discapacidad”. En estas dos últimas categorías se ubica a los estudiantes con Trastorno del espectro autista (TEA), síndrome de Asperger y Autismo de alto

funcionamiento (Alcantud et al., 2021). En el caso de estudiantes con TEA, las principales necesidades se presentan en la comunicación, la interacción social, los patrones repetitivos, las conductas restringidas e intereses que no siempre son acordes con su desarrollo. Estas características pueden generar barreras actitudinales, ya que se piensa en cómo facilitarles y no en cómo apoyarles para lograr mayores aprendizajes. Aunque se ha observado en muchos casos que con el tiempo ellos alcanzan niveles intelectuales y de habilidades sociales similares al promedio de la población (Alcantud et al., 2021). Lo relevante de esto es que, como mencionan Yazici et al. (2025), los profesores universitarios deben tener conciencia del autismo, por lo cual requieren formarse para comprender, aceptar y valorar a sus estudiantes con TEA.

En este orden de ideas, para atender a los estudiantes con TEA, Alcantud et al., (2024), identifican que las principales necesidades están asociadas con: planificar y organizar el estudio, la conceptualización global y el desarrollo de ideas sintéticas, la comunicación verbal y no verbal, relacionarse con otras personas, hipersensibilidad sensorial y manejo de la ansiedad, que los lleva a sentirse inferiores, frustrados y marginados, lo cual puede llevarlos a la soledad, la tristeza y la deserción. Estos autores citan tres estudios en los que se menciona a población específica con TEA (White et al., 2011; Wei et al. 2013; Grogan, 2015); en ellos se enfatiza que solamente el 1% alcanza los estudios universitarios, que son la tercera tasa más baja entre las 11 categorías de estudiantes con discapacidad, ya que la mayoría deserta por la falta de apoyos.

Alcantud Marín et al. (2024), concluyen que los apoyos principales son a nivel social, por lo que la formación docente es fundamental, así como sensibilizar a la comunidad universitaria para evitar enjuiciar el comportamiento ajeno, programas de transición a la universidad guiados por pares, actividades sociales relacionadas con intereses de estudiantes con TEA, tutoría para el estudio y las actividades administrativas. A este conjunto de acciones las denomina cultura del autismo, porque así se promueve la inclusión de este grupo estudiantil.

Karisa et al. (2024), plantean la importancia de que el profesor desarrolle un currículo autorreflexivo que impacte en la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite adaptarse a las diferencias de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, al ofrecer variedad de vías para demostrar el aprendizaje y realizar la evaluación.

Rodríguez-Martín et al. (2014), toman como base los eventos internacionales para la atención a la diversidad, y sustentan que la incorporación de estudiantes con discapacidad a la universidad implica un cambio cultural que impacta en los perfiles profesionales y funcionales de los docentes. Esto implica capacitación docente, adecuaciones curriculares e indicadores de calidad en cuanto al servicio que se ofrece, pero hasta ahora no existen de manera escrita en los estatutos o reglamentos universitarios en España, todo se ha quedado en guías de apoyo, asesoramiento y buenas prácticas.

En este contexto, la Licenciatura en psicología educativa se imparte en la Unidad Ajusco de la Ciudad de México y en varias sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En la Unidad Ajusco este programa educativo ha estado vigente desde 1979. Durante ese periodo se han formado estudiantes con alguna discapacidad. Empero, para atender a estas personas, la respuesta educativa institucional no siempre ha sido la adecuada. Se ha reducido a acciones individuales de los profesores en los distintos cursos, lo cual no es menor, sin embargo, como se dijo arriba, es indispensable generar políticas educativas internas que posibiliten la inclusión educativa de la diversidad estudiantil.

Bajo este contexto el objetivo del presente informe es describir las acciones realizadas desde la tutoría con los docentes de un estudiante con autismo, que se forma en la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Metodología

La propuesta de atención-intervención que se informa se fundamenta en el Programa institucional de tutorías (PIT) de la UPN. Este programa es coordinado por el Centro de atención a estudiantes (CAE), instancia a la cual los estudiantes de la universidad se dirigen con el fin de solicitar la asignación de un tutor –una de las autoras del presente. En ese sentido, se trata de un estudio de corte cualitativo, mediante el cual se describe las acciones de atención y apoyo realizadas.

Participantes

En el caso particular de Javier (persona con TEA), estudiante del sexto semestre de la Licenciatura en psicología educativa, había permanecido tres años sin el acompañamiento de un docente que le diera apoyo en las múltiples situaciones en las que él debía seleccionar y decidir sobre su formación. Es importante mencionar que Javier vive en una familia extensa y cuenta con el apoyo de su madre.

Es un estudiante que está puntual en el aula, no interactúa con sus compañeros por iniciativa propia, generalmente mira el suelo y tiene contacto visual de manera fugaz, su lenguaje es elocuente y formal, levanta la mano para participar y espera a que le den la palabra. Sabe leer e identifica ideas importantes, pero no logra aplicar la información ni relacionarla con situaciones cotidianas y su nivel de razonamiento es concreto. Tiene intereses restringidos y específicos; mantiene una rutina estable y los cambios le generan cierta ansiedad porque le cuesta trabajo ajustarse a estos de manera pronta. Sus habilidades sociales son limitadas, ya que los demás suelen percibir que no les presta atención, además de tener dificultades para mantener conversaciones cotidianas informales de manera autónoma.

Para la obtención de evidencia se utilizó la entrevista con nueve de los profesores de grupo de Javier. Esto se llevó a cabo en varios momentos: antes, durante y después de cada semestre.

Resultados

Las acciones estuvieron centradas en Javier (seudónimo) a partir del 6° semestre de la licenciatura. Todas ellas se realizaron en el aula de clases con los estudiantes del grupo en que estuvo inscrito en cada materia. La información se presenta organizada por semestres.

Semestre 2024-I, 6° semestre de la carrera. Identificación.

Se identifican en él algunas características asociadas al TEA, por lo que hay un acercamiento al finalizar las clases para platicar sobre sus intereses y necesidades (le gusta leer cuentos y ha escrito dos). Es así como Javier informa que fue diagnosticado con autismo en la infancia. Durante este periodo, la profesora del curso se convirtió en su tutora.

Las acciones se realizaron a partir del contacto con Javier en 6° semestre de la licenciatura; todas ellas se realizaron en el aula de clases con los estudiantes del grupo en que estuvo inscrito en cada materia:

- Precisar en qué centrar la atención al leer los textos para que las participaciones de Javier fueran más acertadas, ya que de pronto sus comentarios estaban descontextualizados o centrados en aspectos secundarios.
- Hacer aclaraciones durante la clase cuando lo que se dice es un chiste, una anécdota, un sarcasmo, para después relacionarlo con el tema que se revisa en la sesión. Al decir que el edificio de la universidad es sumamente accesible a toda persona, Javier se desconcertó, por ello fue necesario aclarar que era un sarcasmo.

- Instrucciones claras y precisas. Para ello fue necesario escribirlas y revisarlas de manera previa a la clase, así se identificaron aspectos a mejorar en cuanto al orden de las instrucciones y frases breves para explicarlas. Esto, dirigido a Javier, también favoreció a sus compañeros de grupo, quienes tampoco habían comprendido, pero no preguntaron.
- Al finalizar cada clase se pregunta de manera individual si tiene alguna duda.

Se preguntó a Javier si estaba de acuerdo en que se comentara a otra profesora del mismo semestre lo que le ayudaba, con la intención de que las pusiera en práctica, a lo cual accedió. Fue así como se involucró a otra docente en la atención al estudiante, cada dos semanas se comentaba si estaban funcionando las acciones realizadas y qué podía mejorarse. Esto permitió recabar información para compartir con los docentes del siguiente semestre.

Semestre 2024-II

Javier no podía inscribirse al curso Taller de prácticas profesionales I porque adeudaba tres materias. Debido a la inflexibilidad de su pensamiento fue difícil explicar la necesidad de regularizar su situación académica, decía reiteradamente: “Pero por qué no puedo, paso a 7° y debo cursar esas materias”. Luego de varias sesiones de tutoría, finalmente comprendió la importancia de cursar las materias de 5° semestre que no tenía acreditadas.

La tutora analizó los horarios para identificar a los docentes más respetuosos de la diversidad y le hizo dos propuestas para que eligiera con quién inscribirse. Cuando le correspondió hacer el trámite de inscripción, los grupos estaban llenos, así que se inscribió donde hubo cupo. Después de notificar esto a la tutora, ella le solicitó acudir con el coordinador de la carrera para que autorizara la inscripción en los grupos que se habían seleccionado. La respuesta de Javier fue: “No es

posible porque ya están llenos”. Con base en la insistencia de la tutora, Javier habló con el coordinador de la licenciatura, quien ya estaba informado del caso y procedió a la autorización de la inscripción en los grupos seleccionados.

Este semestre cursó cuatro materias, dos de 5° y dos optativas de 7°. La tutora preguntó a Javier si autorizaba que se hablara con los docentes para informar sobre los apoyos que él requiere, a lo cual accedió. Se solicitó una cita con cada docente una semana antes de iniciar el semestre, se explicó que en su grupo tendría un estudiante con TEA con buen nivel de comprensión lectora y producción de textos, capaz de expresar sus ideas de manera verbal y de recuperar las ideas significativas de un texto. Luego se mencionaron las acciones realizadas el semestre previo para que pudieran llevarlas a cabo y promover el aprendizaje de Javier.

Cada profesor dispuso de unos momentos para conocerlo y preguntarle qué era lo que podía facilitar su desempeño y evitar obstáculos. A lo largo del semestre se preguntó a Javier cómo se sentía y cómo iba en sus materias, a lo que respondió siempre: bien. Para dar seguimiento, la tutora solamente les preguntó a los docentes cómo iba Javier. Al finalizar el semestre se solicitó una cita a cada profesor para recuperar las acciones que mejor habían funcionado y sus recomendaciones para los profesores del siguiente semestre. En esta sesión de seguimiento, informaron que Javier habla y lee en inglés y francés, le gusta cantar y actuar o representar personajes, se angustia cuando no llega el transporte a la hora establecida o toma otra ruta para evitar el tránsito.

Los profesores de este semestre comentaron lo siguiente:

- A y C hicieron explícita la condición de Javier en el aula, así como la importancia de trabajar cooperativamente, de construir un ambiente seguro que valora el aprendizaje de todos, el respeto a cada persona y a los comentarios, opiniones y participaciones de todos. Esta situación permitió que otros

estudiantes expresaran sus necesidades de apoyo y experiencias con otras personas con TEA, incluso algunos dijeron tener familiares con esta condición. El profesor A comentó que pidió a Javier externar alguna experiencia asociada con su vida escolar y lo que predominó fue la discriminación.

- N realizó dinámicas para mostrar que siempre hay cosas que se comparten con los demás: “El cartero trajo carta para quienes les gusta leer cuentos; para quienes hacen más de dos horas para llegar a la UPN; para quienes son hijos únicos; para quienes les da miedo perderse, ...”. De esta manera Javier y sus compañeros se dieron cuenta de lo que ellos comparten y no solamente de sus diferencias.
- G dijo que usó un lenguaje claro y directo, anunció cuando contaría un chiste, frases con doble sentido o sarcasmos: “Cuando no decía antes de qué se trataba, al ver el rostro de Javier me acordaba de tu consejo, esto fue algo muy útil para evitar se distrajera pensando de qué va lo que dije”.
- N, C y G puntualizaron el objetivo, los contenidos a trabajar y se preguntó sobre las expectativas de la clase. C dijo: “Si tiene claro hacia dónde va y lo que debe hacer, se va solito”.
- N y C utilizaron una diversidad de formas para acceder a la información: esquemas, mapas conceptuales, imágenes, videos. N dijo: “Los videos le ayudan mucho porque los puede ver una y otra vez, si tiene dudas, me espera al terminar la clase y me pregunta”
- G y C recomendaron dejarlo con los compañeros con quien se sintió mejor al trabajar en equipo, porque “Esto es respeto a su estilo de socialización”. G puntualizó: “Se sintió tan a gusto en el grupo, que estoy seguro, se inscribe en las materias de lunes y miércoles el próximo semestre para seguir con sus compañeros”.

Semestre 2025-I

Javier acepta que este semestre va a cursar tres materias, una de 6° que no acreditó y dos optativas de 8°. Junto con su tutora se revisa el horario, se le hacen propuestas y se le pide que indague con sus compañeros con quién le recomiendan inscribirse. Previo al inicio del semestre, nuevamente se habló con las docentes para compartir las acciones realizadas en los semestres anteriores y que ellas pudieran conocer sobre Javier; él eligió a un docente con quien cursó el semestre previo.

En el seguimiento con Javier, expresa que está aprendiendo y se siente bien en la universidad. Los docentes de 8° semestre comentan que le resulta complicado aplicar lo que se discute en clase o lo que está en los textos a situaciones concretas, para apoyarlo es necesario plantear varios ejemplos y “darle tiempo para que piense en lo que se busca aprenda y luego guiarlo para que lo conecte con situaciones reales” (Al); “a pesar de las instrucciones claras, en las exposiciones no lograba argumentar desde los textos, lo hacía desde el sentido común” (Ar).

Esta situación se discutió con los docentes porque es algo que sucede con otros estudiantes sin TEA, y es importante externar la importancia de realizar actividades que promuevan el desarrollo de estas habilidades desde los primeros semestres.

Semestre 2025-II

El siguiente semestre le corresponde cursar el Taller de prácticas profesionales, por lo que con la tutora se realizaron cinco sesiones de tutoría, en la primera se revisaron las instituciones receptoras y las actividades que se solicita a los practicantes. En la segunda y tercera se comentó sobre las instituciones en que le gustaría hacer prácticas, las habilidades que tiene y las habilidades que se requieren en la institución. La cuarta y quinta sesión fueron para revisar las instituciones que hay para la generación 22-26 y determinar su primera y segunda opción para las materias Taller de prácticas profesionales y Seminario de diseño metodológico.

Al respecto, para la elección del escenario de prácticas la tutora tuvo que realizar un trabajo sumamente directivo para incidir en la decisión de Javier, ya que él quería trabajar matemáticas con población preescolar; para ello se enfatizó en las habilidades de memoria y estructura, así como en la organización sistemática de información para compartirla de manera oral con el público asistente al museo, en su manejo del inglés y el francés para apoyar a visitantes extranjeros, así como en la necesidad de los museos de contar con materiales en esos idiomas para favorecer los recorridos independientes de los visitantes. Esto último se ligó con la propuesta de titulación mediante la modalidad Diseño de material educativo. Después de tres sesiones de trabajo, Javier se convenció de cursar las prácticas profesionales en el grupo de Museos.

En cuanto al trabajo en el Seminario de diseño metodológico, se informó al docente sobre algunas estrategias que habían funcionado adecuadamente en los semestres previos con Javier, así como algunas características sobre el TEA y el estudiante mismo. El profesor hizo explícito que no era la primera vez que trabajaba con estudiantes con discapacidad o autismo. Comentó que la finalidad de este Seminario es que los estudiantes elaboren su tesis, por lo que la organización del curso la hace en cuatro actividades medulares: Elaboración de resumen de artículos revisados (análisis y síntesis de información), Selección del artículo que desea presentar al grupo (exposición oral), Diversas tareas de lectura y escritura, y Escritura de la tesis (una versión por mes).

En relación con el objetivo del Seminario y la metodología de trabajo docente, el profesor Cg comentó que el primer resumen entregado por Javier fue totalmente “inconsistente, es decir, nada se relacionaba con el texto leído, y el grupo se dio cuenta de eso”. Ante esta situación, el profesor dedicó una sesión para mostrar al grupo completo cómo hacer un resumen, lo cual influyó favorablemente en la elaboración de los siguientes resúmenes, así como en la presentación de los artículos ante el grupo. En la primera y segunda entrega de la tesis, se identifican ideas medulares, aunque sin conexión entre éstas; si bien la organización de los resúmenes ha mejorado, éstos no se recuperan en la tesis

para elaborar el marco teórico. A esta situación se suma que Javier no está realizando los ajustes que se solicitan a su trabajo de tesis, aunque la tutora y profesor han revisado los dos avances del trabajo y sus observaciones de mejora coinciden, el estudiante no ha dedicado la atención y esfuerzo suficiente para realizarlos, lo cual repercute en sus calificaciones.

A la asesora de tesis, quien también es la profesora de prácticas profesionales, el profesor Cg solicitó apoyar a Javier con materiales para la elaboración del marco teórico y mostrarle tesis de licenciatura como ejemplo. En este sentido, se precisó que las acciones de la asesora y profesora de TPP, es brindarle información específica sobre el hacer del psicólogo en el museo; el papel del profesor Cg en el Seminario es orientarlo hacia la elaboración de un documento formal que se convierta en tesis; y la tutora deberá apoyarlo en concretar las ideas para organizar la información de la tesis en bloques temáticos.

El papel del profesor Cg es medular en cuanto a brindar comentarios precisos y claros respecto a lo que debe hacer Javier y cómo hacerlo, para que esto se vea reflejado en los avances de la tesis, así como se ha observado en la elaboración de resúmenes y presentación de los artículos. No debe esperar que el estudiante infiera lo que se espera de él, sino acercarse al terminar las sesiones de clase, preguntar si tiene dudas y aclararlas puntualmente con la finalidad de que tenga claridad sobre la información teórica y su vinculación con el hacer profesional del psicólogo en el museo.

Javier está inscrito para realizar prácticas profesionales en un museo; este es un espacio en donde las actividades varían desde guiar una visita hasta evaluar el trabajo realizado por los guías. Para ello se diseñará un plan de actividades a realizar en el museo, que será asesorado por la profesora L. La tutora, en tanto, planteó informar al personal para la gestión de los apoyos para el estudiante, pero él no accedió, argumentando: “puedo resolverlo por mí mismo, en caso contrario, se lo haré saber”. Esta respuesta generó felicitaciones para Javier y el reconocimiento de su madurez para enfrentar esta nueva etapa en su formación académica.

En la entrevista con la profesora L, a cargo del Taller de Prácticas Profesionales donde está el museo en que Javier realiza prácticas (Museo Memorial del 68). Ella refiere que ha observado la dificultad para hacer abstracciones, sin embargo, guiando su razonamiento y acompañándolo en el proceso, puede ir avanzando en sus propias conclusiones. Es un alumno comprometido, que se esfuerza en entregar a tiempo las tareas y preparar los temas asociados con las temáticas del museo que le son asignados, como parte de sus labores. Comenta que es una persona muy educada, paciente y respetuosa.

También ha observado que se angustia con facilidad cuando siente que no está cumpliendo como debe; esto sucedió en una fecha que él no podía asistir a una de las actividades programadas; a pesar de que L platicó con él y le reiteró que no se preocupara, Javier estuvo muy angustiado. En cuanto a la operatividad en el Museo, Javier tiene un coordinador llamado F, quien regula, dirige y guía a los practicantes. La profesora L refiere que no ha sido necesario hablar con él, debido a que Javier ha “fluido sin dificultad”. En ese mismo escenario está una compañera estudiante que apoya muy de cerca a Javier en caso de que sea necesario.

Para realizar el seguimiento de los estudiantes, L asiste al escenario y se comunica constantemente con F, además de solicitar un informe mensual a los estudiantes, mismo que deben entregar firmado por el coordinador para ser válido. L decidió no comentar con el coordinador F la condición de Javier para evitar predisponerlo. Al poco tiempo se dieron cuenta en el museo de su condición, sin embargo, hasta ahora no le han comentado nada en particular sobre el desempeño de Javier. La profesora L ha observado que le dan instrucciones muy puntuales a las que Javier responde profesionalmente.

Una de las actividades más significativas que deberá realizar Javier, es la atención a población considerada vulnerable por el museo. Está en proceso de aprender a hacer mediación con la población vulnerable de Tlatelolco, para ello debe aprender a preparar una visita ajustada a las necesidades de grupos específicos, así como crear un guion

de discurso sobre alguna temática del museo adecuado a las características de la población.

Javier le solicitó a L que fuera su asesora de tesis y afortunadamente ella aceptó. La primera tarea que le solicitó como asesora fue la revisión de tres tesis que le proporcionó y le pidió buscar dos más sobre las tareas de un psicólogo educativo en el museo. Luego de revisarlas, Javier debe elaborar un resumen de cada una con la intención de tener información para la elaboración del primer capítulo que se titulará Antecedentes; aquí informará sobre acciones que han realizado profesionales de la psicología en otros museos. Ella le irá diciendo lo más detallado posible las instrucciones de lo que Javier debe hacer.

Paralelo a esto, en conjunto con el grupo de estudiantes se acordó que todos necesitaban ir a visitar museos los domingos, por lo que hay un calendario establecido y socializado con las fechas específicas de las visitas que hacen en acompañamiento de L. El objetivo de esta actividad es que cada estudiante organice una visita para sus compañeros del grupo de prácticas profesionales y sea el mediador cultural entre el museo y los visitantes.

Actualmente Javier está preparando la visita para sus compañeros, con base en la estructura y metodología planteada por la profesora; a él le corresponde elaborar la narrativa o guion asociado con movimientos sociales, ya que está en el Museo Memorial del 68. Para el semestre 2026-I realizará la mediación correspondiente. Hasta ahora, ha participado en la coordinación de talleres y en la visita guiada de estudiantes de educación básica que asisten a este recinto.

Discusión

Hasta el momento, las acciones para la atención del estudiante fueron por iniciativa de la tutora, quien compartió con los docentes que trabajan con él algunas recomendaciones para promover el aprendizaje y la inclusión de Javier, sin que esto llegue a ser una propuesta desde la licenciatura y mucho menos institucional. Lo cual nos lleva pensar en qué tanto estamos cumpliendo con esos acuerdos interna-

cionales y nacionales asociados a la educación para todos. Al respecto Ezcurra (2013) y Diez (2025), mencionan que es necesario atender a estudiantes, sobre todo de primera generación y, en ese sentido, el papel del docente debe adecuarse para promover y facilitar el desarrollo de procesos, en particular, generar políticas y programas de inclusión educativa.

Empero, es posible mencionar resultados positivos y muy favorables para Javier, asociados con la participación de la tutora. Un primer aspecto fue el apoyo recibido para organizar la parte final de su trayectoria académica. Como se dijo, el contacto con Javier se hizo hasta sexto semestre; momento en el cual él tenía más de dos materias no acreditadas. Esta razón le impedía inscribirse a la última fase de su formación. La tutora habló con él y, después de explicar, las razones, le propuso una ruta con lo cual, Javier se regularizaría y, tendría mejores condiciones para cursar significativamente las asignaturas de séptimo y octavo semestres.

Al involucrarse, la tutora de Javier contribuye en la generación de condiciones más equitativas ante las diferencias existentes en las personas que ingresan a la educación superior, atendiendo en los distintos momentos la trayectoria académica, particularmente la continuidad y su futuro egreso. Con su acompañamiento facilita el acceso a los aprendizajes al compartir experiencias docentes de otros colegas, que identifican el impacto favorable en su formación profesional (Ezcurra, 2007). Javier experimentó, como concluye Coulon (1995), el proceso de construir su identidad académica. Aprendió mejores hábitos de estudio, a saber, cómo actuar y desempeñarse en el contexto universitario.

La acción de contactar a las y los docentes que serían responsables de las asignaturas que cursaría Javier tuvo un efecto inmediato y significativo tanto en el estudiante como en el grupo. En este caso, de los nueve docentes con quienes se han realizado acciones asociadas con la planeación, organización y desarrollo de actividades en el curso, siete tienen información sobre el TEA, por lo que solamente a dos casos hubo necesidad de explicar las características principales de este tras-

torno. Es importante mencionar que los nueve profesores mostraron disposición para realizar las acciones sugeridas, sobre todo cuando se enfatizó que ello beneficiaría a todos los estudiantes y al mismo docente en relación con su práctica. Muchas veces, aclaran López y González (2018), la atención que debe prestar la tutora no se relaciona sólo con el acceso a los contenidos de las asignaturas, sino también con la falta de estrategias de estudio, la dificultad para organizar el tiempo o incluso con situaciones personales complejas.

Lo anterior, como lo mencionan Ezcurra (2013) y Diez (2025), promueve la comunicación de las acciones entre los docentes y con los estudiantes. Asimismo, se posibilita para el estudiante la gestión del tiempo, elemento medular en la articulación de actividades académicas, familiares y personales. Del mismo modo, se hace énfasis en la relevancia de establecer los objetivos y logros académicos e identificar los saberes y las dificultades a fin de planear cómo realizar, avanzar y alcanzar dichos objetivos.

Entre los aspectos más significativos de las acciones realizadas por la tutora, destaca haber apoyado a Javier en el desarrollo del uso de la lengua tanto en expresión oral como en la escrita. Esto facilitó, promover la adquisición de estrategias para la lectura, el análisis y la síntesis de distintos tipos de textos. Esto último se observa en el avance aún lento, pero significativo en la escritura de su tesis, la presentación de sus avances frente al grupo y la recuperación de la experiencia obtenida en el desarrollo de sus prácticas profesionales.

En cuanto al objetivo de este informe, es posible decir que las acciones para la atención del estudiante se fueron enriqueciendo cada semestre, gracias a la actitud por compartir lo que realizaron los docentes en el aula, aunque como menciona Alcantud et al, (2021), se centren más en facilitarle el aprendizaje, que en generarlo. La inclusión de Javier, así como aceptar que puede aprender en condiciones adecuadas, ha favorecido la inclusión y el aprendizaje de otros estudiantes sin discapacidad ni trastornos. Al respecto, López y González (2018), resaltan la valoración de la relación personal entre tutor y estudiante,

agregan que el aprendizaje es más efectivo cuando la relación se percibe con menor asimetría y jerarquía

Vale la pena mencionar, aunque no es objetivo de este trabajo, el actuar respetuoso y solidario de los estudiantes para con Javier en particular, pero también para con otros estudiantes, ha sido una constante en todos los semestres. Los profesores comentaron que: “lo escuchan y le ayudan a organizar sus ideas cuando parece no entender”, “han aprendido que el TEA es mucho más de lo que está en los libros”, “ahora les queda claro que una persona con TEA no es igual a otra ni es lo que dice un libro”.

Conclusiones

Si bien la educación inclusiva es un proceso sistemático en el que debe participar la comunidad educativa para atender las barreras que generan fracaso escolar, marginación, deserción a nivel institucional; ya iniciamos este proceso en pequeños equipos. En este caso, se destaca la disposición de los docentes a escuchar las estrategias que otros colegas utilizaron y a compartir las propias en la atención a Javier; así como el respeto de los estudiantes a interactuar con un compañero en específico porque él también es parte del grupo.

Ahora es el turno de las autoridades académicas tanto de la licenciatura como de la universidad, de generar una serie de estrategias que favorezca el tránsito académico y el aprendizaje de la diversidad estudiantil, principalmente de quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación por condiciones específicas como el TEA, TDAH o alguna discapacidad, para que desde la institución se desarrollen mayores recursos para que como egresados tengan más herramientas profesionales para enfrentar la vida laboral profesional.

Estamos conscientes de lo mucho que falta para generar políticas, prácticas y culturas de inclusión en nuestra universidad, por ello hay que mostrar lo que sucede en el aula y buscar en conjunto las respuestas apropiadas para la atención a la diversidad que tenemos actualmente generadas desde el aula misma. Esas respuestas que hacen que cada persona se sienta parte del grupo y cómoda ante las diferencias, muestran que empezamos a ver la diferencia como valor, como riqueza, porque lo único que es normal, es la diferencia (Ramírez Hernández, 2016).

Referencias

- Alcantud, M. F., & Alonso-Esteban, Y. (2021). Estudiantes universitarios con trastornos del espectro del autismo: revisión de sus necesidades y notas para su atención. *Siglo Cero*, 52(2), 83-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939043>
- Cerilli, C., Zhu, J., Varadaraj, V., Campanilei, J., Sweeney, F., Smith, G., Yenokyan, G., & Swenor, B. (2025). Gaps in disability inclusion across universities in the United States. *PLoS ONE*, 20(1), 1-7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317920>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós Educador.
- Diez, M. C. (2025). Experiencias de tutorías universitarias. Los dispositivos grupales como metodología de trabajo en el marco de políticas de inclusión educativa. *Revista de educación*, 16(36), 245-267.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidade de São Paulo Pró-Reitoria de Graduação.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Ediciones IEC-CONADU/Universidad Nacional de General San Martín.
- Heffernan, T. (2024). Failing at the basics: Disabled university students' views on enhancing classroom inclusion. *Oxford Review of Education*, 50(5), 694-709. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2281314>
- Karisa, A., Nseibo, K., & McKenzie, J. (2024). What does research on disability inclusion at the University of Cape Town reveal regarding strategies to achieve inclusion? *South African Journal of Higher Education*, 38(5), 263-282. <https://doi.org/10.20853/38-5-5187>
- Kooij, Y. (2015). *European higher education policy and the social dimension: A comparative study of the Bologna process*. Palgrave Macmillan.

- López Martín, I., & González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381–399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Ramírez Hernández, I. E. (2016). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Romero-Garrido, D., Espinosa-Valenzuela, D., & Rodríguez-Garcés, C. (2024). Perfil y desempeño académico del estudiantado ingreso especial: Análisis de una política pro-inclusión educativa en una universidad pública. *Revista Educación*, 48(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58259>
- Suárez, V. J. P. (2013). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. *Uni-pluri/versidad*, 13(3), 52-60.
- Tenorio Rodríguez, M. A., González-Monteagudo, J., & Padilla-Carmona, T. (2021). Employability and inclusion of non-traditional university students: Limitations and challenges. *IAFOR Journal of Education: Inclusive Education*, 9(1), 133-151. <https://hdl.handle.net/11441/105808>
- Yazici, M. S., & Bas, S. (2023). Examining the views on the inclusion of teacher candidates with peers diagnosed with autism spectrum disorder in the university environment in terms of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 50(2), 77-105. <https://www.proquest.com/docview/2830959741>

Alba Yanalte Álvarez Mejía

Universidad Pedagógica Nacional | Unidad Ajusco | México
<https://orcid.org/0009-0007-6027-6868>

Cuahtémoc Gerardo Pérez López

Universidad Pedagógica Nacional | Unidad Ajusco | México
<https://orcid.org/0000-0002-4775-6353>

Claudia Negrete Urbano

Universidad Pedagógica Nacional | Unidad Ajusco | México
<https://orcid.org/0009-0006-5711-3374>

Tutoring Actions for the Care of a Student with ASD at UPN, Ajusco**Abstract**

This is an educational intervention report that aims to describe the actions taken by teachers supporting a student with autism enrolled in the undergraduate program in Educational Psychology at the National Pedagogical University, Ajusco Campus. It is emphasized that the intervention originated from the initiative of a course professor, who also served as his tutor during the sixth semester. This professor, after interacting with Javier (pseudonym) during classes, modified her approach by organizing the information for the class using diagrams, charts, and questions. She also informed another professor from the same semester and asked her to do the same. In addition to supporting Javier in the registration process for the following semester's courses, the tutor spoke with the professors to inform them about actions that support the student's learning. A significant action was the use of different procedures to openly address the student's autism, allowing other students to express their support needs and experiences with individuals with ASD; some even reported having family members with this condition. Without a doubt, the teachers' willingness to assist has been fundamental in supporting Javier's academic development. It is concluded that creating the conditions that support the academic training of students with disabilities cannot be the initiative of a group of teachers; on the contrary, it is assumed that it must be a mandatory task of the academic authorities of the educational program and the university.

Keywords: Inclusive education; Higher education; Autism spectrum disorder

Ações de Tutoria para o Atendimento de um Estudante com TEA na UPN, Ajusco

Resumo

Este é um relato de intervenção educacional cujo objetivo é descrever as ações realizadas por meio da tutoria com os professores para o atendimento de um estudante com autismo matriculado na licenciatura em psicologia educacional da Universidade Pedagógica Nacional, Unidade Ajusco. Enfatiza-se que a intervenção surgiu como iniciativa de uma professora de curso, que se tornou sua tutora durante o sexto semestre. Após interagir com Javier (pseudônimo) durante as aulas, essa docente modificou sua prática organizando as informações para a aula por meio de esquemas, quadros ou perguntas. Além disso, ela informou outra professora do mesmo semestre e a convidou a fazer o mesmo. Ademais de apoiar Javier (pseudônimo) no processo de matrícula nos cursos do semestre seguinte, a tutora conversou com os professores para informá-los sobre ações que favorecem a aprendizagem do estudante. Uma ação significativa foi utilizar diferentes procedimentos para tornar explícita a condição de autismo, situação que permitiu que outros estudantes expressassem suas necessidades de apoio e experiências com pessoas com TEA; alguns até disseram ter familiares com essa característica. Sem dúvida, a disposição dos professores tem sido fundamental para apoiar o desenvolvimento acadêmico de Javier. Conclui-se que construir as condições que apoiem a formação profissional de estudantes com deficiência não pode ser produto da iniciativa de um grupo de professores; pelo contrário, assume-se que deve ser uma tarefa obrigatória das autoridades acadêmicas do programa educacional e da universidade.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Ensino superior; Transtorno do Espectro Autista.