



Formación para la práctica pedagógica con niños Asperger

Training for pedagogical practice with Asperger children

Treinamento para prática pedagógica com crianças Asperger

Kathleen Santos Basilio¹



<http://orcid.org/0000-0003-3594-0089>

Edwin Roger Esteban Rivera¹



<http://orcid.org/0000-0003-4669-1268>

¹ Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Perú



kath.ksb@gmail.com;
edroer@gmail.com

Recibido: 05 de mayo 2021.

Aceptado: 07 de octubre 2021.

RESUMEN

En el Perú y en el mundo se propugna la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, incluidos los niños con síndrome de Asperger, en la educación básica regular; sin embargo, esta ansiada inclusión no tiene los resultados debido a múltiples factores, uno de ellos es la falta de preparación de los profesores para ejercer la práctica docente. Con el ánimo de coadyuvar a que los docentes dispongan de referentes para aplicarlos en su quehacer profesional, socializamos la experiencia

del programa *Educación sin Límites*, dirigido a docentes que laboran con niños Asperger. La investigación se abordó con el método experimental y se trabajó con 29 docentes del nivel inicial, que laboran en instituciones públicas y que al menos tenga en la clase un estudiante Asperger. Se recurrió a la técnica de la observación y se empleó la ficha de observación para recoger datos de la práctica docente. El procesamiento se realizó con el programa estadístico SPSS 24 y como resultado se tiene que existe diferencia estadísticamente entre la puntuación de la observación antes y después de la intervención, encontrándose un valor t de Student $t=-17,042$ que es menor a $t=-1,701$, concluyéndose que es vital capacitar a los docentes para contribuir al éxito de la inclusión de los niños Asperger a la educación básica regular.

Palabras clave: docentes en servicio; inclusión; niños Asperger; nivel inicial; práctica pedagógica.

ABSTRACT

In Peru and in the world, the inclusion of students with special educational needs, including children with Asperger's syndrome, in regular basic education is advocated; however, this long-awaited inclusion does not have the results due to multiple factors, one of which is the lack of preparation of teachers to practice teaching. With the aim of helping teachers have references to apply them in their professional work, we share the experience of the Education without Limits program aimed at teachers who work with Asperger children. The research was approached with the experimental method and we worked with 29 teachers of the initial level who work in public institutions and who have at least one Asperger student in the class. The observation technique was used and the observation sheet was used to collect data on teaching practice. The processing was carried out with the SPSS 24 statistical program and as a result there is a statistically difference between the observation score before and after

the intervention, finding a Student t value $t = -17.042$ that is lower than $t = -1.701$, concluding that it is vital to train teachers to contribute to the successful inclusion of Asperger children in regular basic education.

Keywords: teachers in service; inclusion; children sprinkle; initial level; pedagogical practice.

RESUMO

No Peru e no mundo, defende-se a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive crianças com síndrome de Asperger, na educação básica regular; Porém, essa tão esperada inclusão não traz os resultados devido a múltiplos fatores, um deles é o despreparo dos professores para a prática docente. Com o objetivo de ajudar os professores a terem referências para aplicá-los em seu trabalho profissional, compartilhamos a experiência do programa Educação Sem Limites, voltado para professores que trabalham com crianças Asperger. A pesquisa foi abordada com o método experimental e trabalhou com 29 professores do nível inicial, que atuam em instituições públicas e que têm pelo menos um aluno Asperger em sala de aula. Utilizou-se a técnica de observação e a ficha de observação para a coleta de dados sobre a prática docente. O processamento foi realizado com o programa estatístico SPSS 24 e como resultado existe uma diferença estatística entre o escore de observação antes e após a intervenção, encontrando um valor t de Student $t = -17,042$ menor que $t = -1,701$, concluindo que é vital treinar professores para contribuir para o sucesso da inclusão de crianças Asperger na educação básica regular.

Palavras-chave: professores em serviço; inclusão; Crianças Asperger; nível iniciante; prática pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental de todo ser humano, independientemente de su credo, idioma, condición socioeconómica o capacidades. No hay un solo estado en la tierra que diga lo contrario. La Declaración de Incheon precisa que los estados que forman parte de la Unesco deben garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Coherente con esta declaración, el Estado Peruano establece la incorporación al sistema educativo de las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, sin distinción del lugar de nacimiento, etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación; contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. Bajo el principio de calidad, asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.

Un sector excluido históricamente del sistema educativo es el conformado por los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El trastorno consiste en "un desfase en la adquisición de habilidades socioemocionales durante el desarrollo temprano y, como consecuencia, la instalación progresiva y variable de una discapacidad de adaptación social. La etiología es multifactorial e incluye alteraciones neurológicas funcionales y estructurales de origen genético y epigenético" (Reynoso *et al.*, 2017, p. 214). "El TEA abarca un conjunto heterogéneo de síndromes del desarrollo neurológico asociado con déficits en la interacción social, habilidades comunicativas, flexibilidad mental y procesamiento sensorial" (Fortuny & Sanahuja, 2020, p.3).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (MDE-IV), cuarta edición, en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), editado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, los Trastorno del Espectro Autista se clasifican en: Autismo, Asperger y trastorno generalizado. En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (MDE-5), quinta edición, año 2013, se elimina la clasificación y se considera a todos ellos únicamente con el nombre de Trastorno del Espectro Autista (Contreras, 2018).

El planteamiento del MDE-5 sobre el Síndrome de Asperger y Transtorno del Espectro Autista ha generado discrepancias, tal como precisan Vásquez & Del Sol (2017):

El Síndrome de Asperger (SA) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por presentar deterioros cualitativos de las interacciones sociales recíprocas y de los modos de comunicación, como también por la restricción del repertorio de intereses y de actividades que se aprecian estereotipadas y repetitivas. En la actualidad, el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V) decide eliminar esta subcategoría e incorporarla en una categoría general conocida como Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que ha producido muchos debates y desacuerdos principalmente por distinguirlo o no, con el Autismo del Alto Funcionamiento (AAF) (p. 376).

La Ley de protección de las personas con Trastorno del Espectro Autista y el Plan nacional para las personas con Trastorno del Espectro Autista reafirman la obligación del Estado Peruano de garantizar un número suficiente de instituciones educativas, docentes y material educativo, para que todas las personas puedan participar del sistema educativo, considerando la no discriminación. También se reconoce la responsabilidad del estado para desarrollar competencias en los docentes, que les permita realizar las adaptaciones curriculares con miras a promover aprendizajes de los estudiantes con TEA.

Es así como se va consolidando la concepción de escuela integración que, según Comboni *et al.* (2010) surge como una opción innovadora frente a la escuela anquilosada tradicional y excluyente. La escuela integración se caracteriza por la apertura y aceptación en las aulas regulares, a alumnos sin distinción, incluidos los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje que, tradicionalmente, eran excluidos o expulsados de la escuela regular.

Como vemos, contamos con normas legales que avalan la inserción de los niños con Trastorno del Espectro Autista a la educación básica regular y con los lineamientos y discursos alentadores, pero no se toma en cuenta lo fundamental, el factor docente. Los docentes básicamente están formados para ejercer la práctica pedagógica con niños "normales", pero no lo suficientemente para ejercer la docencia con estudiantes que tienen capacidades diferentes.

Entonces, como manifiesta Bedor (2018), se presenta una contradicción; por una parte, se exige a los docentes que incluyan en las aulas de clase a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco de la diversidad y educación para todos y, por otra parte, el Estado no se preocupa por la preparación de los docentes para asumir tales retos.

Lo anterior evidencia la complejidad de los procesos inclusivos y la necesidad de sustentarlos desde la investigación, debido a los escasos estudios que analizan esta problemática desde la práctica cotidiana.

El problema se agudiza si no identificamos los múltiples síndromes y consecuentemente no le brindamos el tratamiento adecuado, porque no se pueden desconocer las diferencias entre el TEA: "aunque sean sutiles, existen, por ello abogamos por su independencia diagnóstica, pues esta facilita la comunicación entre los profesionales" (González-Alba *et al.*, 2019, p. 342). Por ese motivo, y a efectos de mantener las particularidades de cada uno de los síndromes, en el presente trabajo se asume la propuesta del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (MDE-IV), centrándose el presente estudio en la práctica pedagógica de los docentes que laboran con estudiantes con Síndrome de Asperger en el nivel inicial.

Sobre su desempeño profesional, Cabrera & Medina (2017) menciona que los docentes no tienen los conocimientos ni los instrumentos necesarios para identificar niños con Síndrome de Asperger, tampoco para identificar sus potencialidades en pro de su integridad educativa y evitar la deserción escolar. Entonces, es necesario que todos los docentes deben realizar una reflexión personal profunda sobre su propia práctica pedagógica, deconstruirla y reconstruirla permanente, a fin de atender adecuadamente las necesidades educativas de sus estudiantes con Asperger.

Para Gómez (2013), entonces, existen muchos factores que dificultan el trabajo docente, entre ellos figura el gran número de estudiantes matriculados en el aula, obstaculizando una educación de calidad. Otro factor es la carencia de programas específicos para atender la inclusividad, por lo que algunos docentes

manejan estrategias de enseñanza propias de la educación básica regular.

Como vemos, diversos estudios dan cuenta de la importancia de la formación del docente para promover la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluidos los estudiantes con síndrome de Asperger, a las aulas de la educación básica regular; sin embargo, en la realidad, la mayoría de los docentes no se encuentran preparados para trabajar con niños con necesidades especiales. El currículo de formación docente, tanto en las universidades como en institutos superiores de formación pedagógica no garantiza la idónea formación del futuro docente para ejercer su práctica pedagógica con estudiantes con síndrome de Asperger.

En el caso de la región Huánuco, Perú, los planes de estudios de las carreras de formación docente, tanto en la universidad nacional como en la privada, solo consideran asignaturas vinculadas al desarrollo humano, pero no existen asignaturas que formen para la enseñanza a niños con TEA.

Por lo expuesto, el presente artículo tiene como objetivo socializar la experiencia del programa *Educación sin Límites*, dirigido a docentes en servicio que laboran con niños Asperger. Todo ello con la finalidad de contribuir a que la inclusión de los niños Asperger a la educación básica regular sea un éxito.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación corresponde a la perspectiva metodológica cuantitativa, por tanto, se ubica en el paradigma de investigación positivista, porque busca establecer los efectos que produce del programa *Educación sin límite* en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger. El

método de investigación es el experimental.

Por la finalidad corresponde a la investigación aplicada y por el nivel de profundización a la investigación experimental. El diseño de investigación empleado es el cuasi experimental, subclase diseño de un solo grupo con observaciones y experimentos en una serie de tiempo (Esteban, 2007).

La población del estudio estuvo conformada por los docentes de Educación Inicial que laboraron en el distrito de Huánuco, período 2017. Se tuvo como criterios de inclusión: laborar en institución educativa estatal, tener entre 22 y 50 años de edad, ser docente de aula, tener al menos un niño Asperger y que hayan firmado el consentimiento informado para ser parte de la investigación. Teniendo en cuenta estos criterios, se tuvo una población de 29 docentes, de los cuales ocho son varones y 21 mujeres. Se trabajó con los 29 docentes para reducir sesgos.

El programa *Educación sin límites* se diseñó en base a los planteamientos de Pichot (1995), consta de ocho sesiones, cada sesión tuvo duración de una hora y se desarrolló una sesión por semana. En el desarrollo del programa se incluyeron dinámicas de grupo, exposiciones, lluvia de ideas y juego de roles.

A los 29 docentes de Educación Inicial se les brindó orientación teórica y metodológica para trabajar con estudiantes en cuatro dimensiones: dimensión inflexibilidad mental, puesto que las personas con Síndrome de Asperger (SA) se encuentran amenazados y angustiados frente a posibles cambios que puedan darse en el ambiente, por este motivo insisten frecuentemente en adherirse a rutinas o rituales específicos no funcionales; dimensión intereses restringidos, porque las personas con SA suelen tener áreas de intereses restringidos y muestran preocupaciones por estas áreas; dimensión habla y lenguaje, porque las

principales características en el lenguaje de las personas con SA son: conversación unidireccional, tendencia a la interpretación literal presentando grandes dificultades a la hora de interpretar metáforas, dobles sentido o bromas; y dimensión emocional, porque las personas con SA presentan dificultades a la hora de reconocer sus emociones y desconocen estrategias que les ayudan a manejarlas.

La variable dependiente, práctica pedagógica, está compuesta de tres dimensiones: cultural, teórica y práctica. La dimensión cultural se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y la medida en que esta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar; la dimensión teórica representa el grado en que el personal docente conoce los conceptos vinculados con el síndrome de Asperger y reconoce las manifestaciones conductuales para la detección de casos; la dimensión práctica garantiza que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela.

Para la recogida de información relacionada a la variable dependiente se recurrió a la observación y el instrumento empleado fue la ficha de observación, que consta de treinta reactivos para medir las dimensiones de la variable: diez reactivos destinados a evaluar la dimensión cultura inclusiva, diez a la dimensión teórica de prácticas inclusivas y diez a la dimensión práctica inclusivas. Cada reactivo tuvo tres valores: Nunca (0), A veces (1) y Siempre (2); el calificativo empleado fue el vigesimal, de 0 a 20, de acuerdo al puntaje se le asignó una categoría: de 0 a 10 puntos (inadecuado), de 11 a 15 (promedio) y de 16 a 20 (adecuado). La ficha de observación fue aplicada después de realizada cada sesión.

La validez de la ficha de observación se realizó mediante el criterio de jueces y para la confiabilidad se utilizó el método de medida de estabilidad (confiabilidad

por test-retest), obteniéndose un coeficiente de correlación de Pearson $R=0.8929$, quedando demostrada la confiabilidad del cuestionario. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 24.

Con relación a las consideraciones éticas, se contó con el consentimiento informado de todos los docentes que formaron parte del estudio; también se dio cumplimiento a las directrices éticas de la *American Psychological Association* de la Revista *Mendive* para este tipo de estudios. Se menciona la autoría de los documentos consultados a través de las citas y referencias respectivas y se mantiene en el anonimato a los profesores que formaron parte del estudio y la imparcialidad en el proceso de recogida y procesamiento de información, así como en la comunicación de los resultados.

RESULTADOS

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos en la práctica pedagógica por los docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, tanto antes como después de aplicarse las ocho sesiones que comprende el programa *Educación sin límites*. Antes de la aplicación del experimento, los docentes que formaban parte de las inadecuadas prácticas pedagógicas eran 19, que constituye el 65,5 %; en tanto, después del programa se redujo a 0 %. Los docentes del rango "regular" también se redujeron, de 10 a dos docentes. El logro más significativo se refleja en el incremento de docentes que se ubican dentro de una adecuada práctica pedagógica; de 0 docentes en la evaluación de inicio, se incrementó a 27 en la evaluación de salida, es decir, creció en 93 %

Tabla 1- Práctica pedagógica antes y después de la aplicación del programa *Educación sin límites*

	Inadecuado		Regular		Adecuado		TOTAL	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Pretest	19	65,5	10	34,5	0	0	29	100
Posttest	0	0	2	6,9	27	93,1	29	100

La mejora de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger se ve reflejada en la evolución de las conductas de los estudiantes en sus aulas, en la interacción con sus compañeros y docente. En la tabla 2 se muestra el registro del control conductual de incidentes en el aula; de los 29 docentes observados, en la primera semana ningún estudiante Asperger permanecía sentado, no seguía instrucciones, no respondía a su nombre ni miraba a los ojos de la persona con quien conversaba. Después del proceso de fortalecimiento de capacidades de los docentes, pudieron revertir esta situación; a la octava semana, 27 docentes lograron que sus estudiantes Asperger sigan instrucciones, 28 lograron que sus estudiantes respondan a su nombre y 29 docentes que sus estudiantes permanezcan sentados y miren a los ojos.

En la variable práctica pedagógica se tuvieron en consideración tres dimensiones: dimensión cultural (ver tabla 2), dimensión teórica (ver tabla 3) y dimensión práctica (ver tabla 4).

Tabla 2- Dimensión cultural antes y después de la aplicación del programa *Educación sin límites*

	Inadecuado		Regular		Adecuado		TOTAL	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Pretest	17	58,6	12	41,4	0	0	29	100
Posttest	0	0	2	6,9	27	93,1	29	100

Posttest	0	0	5	17,2	24	82,8	29	100
----------	---	---	---	------	----	------	----	-----

Las tablas 2, 3 y 4 demuestran que los docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, en todas las dimensiones, lograron mejorar la práctica pedagógica como consecuencia de la aplicación del programa *Educación sin límites*. No obstante, es en la dimensión práctica donde la mejora fue más significativa. En esta dimensión, el 86,2 % de los docentes que se encontraban en el nivel inadecuado y el 0 % adecuado en el pretest se invirtieron en el posttest, obteniéndose un 82,8 % de docentes en el nivel adecuado y 0 % en el nivel inadecuado.

Tabla 3- Dimensión teórica antes y después de la aplicación del programa *Educación sin límites*

	Inadecuado		Regular		Adecuado		TOTAL	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Pretest	23	79,3	6	20,7	0	0	29	100
Posttest	0	0	7	24,1	22	75,9	29	100

La mejora de la práctica pedagógica de los docentes se ve reflejada en la mejora de las conductas de los estudiantes con síndrome de Asperger; tal es así que, al inicio de la aplicación del programa, ningún estudiante permanecía sentado, ninguno seguía instrucciones, no respondían a su nombre, tampoco miraban a los ojos de su interlocutor. A medida que iban realizándose las sesiones del programa *Educación sin Límites*, los docentes tuvieron mayores recursos para ejercer la práctica pedagógica con estudiantes Asperger, a tal punto que después de la octava sesión, casi todos los estudiantes permanecían sentados, seguían instrucciones, respondían a su nombre y miraban a los ojos de su interlocutor, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 4- Dimensión práctica antes y después de la aplicación del programa *Educación sin límites*

	Inadecuado		Regular		Adecuado		TOTAL	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Pretest	25	86,2	4	13,8	0	0	29	100

Tabla 5- Evolución de las conductas en el aula de los niños con Síndrome de Asperger

CONDUCTAS DE NIÑOS	1.a Semana	2.a Semana	3.a Semana	4.a Semana	5.a Semana	6.a Semana	7.a Semana	8.a Semana
Permanecientes sentados	0	5	13	14	16	17	18	29
Siguen instrucciones	0	2	9	12	15	18	23	27
Responden a su nombre	0	6	8	12	14	17	22	28
Miran a los ojos	0	5	7	11	17	20	25	29

Con la información recabada se procedió a hallar la prueba t de Student para muestras relacionadas, la misma que es presentada en la tabla 6.

Tabla 6- Prueba t de Student para muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas				T	g	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % Intervalo de confianza				
				Inferior				Superior
Pretest - Posttest	-1,586	,501	,093	-1,777	-1,396	-17,042	,000	

Como se evidencia en la tabla 6, en la prueba estadística T de Student se obtuvo un $t = -17,042$ que es menor a $t = -1,701$; por tanto, se ubica en la zona de rechazo de la H_0 , es decir, se rechaza la afirmación que señala que la aplicación del programa *Educación sin límites* no influye positivamente en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger y se acepta la H_a , que señala que la aplicación del programa *Educación sin límites* influye positivamente en la práctica

pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger.

DISCUSIÓN

Es un gran reto incluir a los niños Asperger en la educación básica regular, pero no se trata únicamente de permitirles el ingreso al aula de clases, la inclusión educativa es un proceso de "innovación y mejora que faciliten la participación y el rendimiento de todos los estudiantes (incluidos los más vulnerables a condiciones diversas de exclusión), que haga posible el aprendizaje e incorporación de las diferencias y diversidades existentes entre el alumnado" (Valenzuela *et al.*, 2015, p. 72), para promover la convivencia pacífica en la diversidad.

El proceso formativo desarrollado con el "Programa sin Fronteras" permitió que los docentes que laboran con niños Asperger en el nivel inicial mejoraran su práctica pedagógica, haciendo que sus estudiantes sigan instrucciones, respondan a su nombre, permanezcan sentados y miren a los ojos. Cambios que entusiasmaron a los docentes y motivaron que se comprometieran más con el programa. En ese sentido, los profesores deben mantenerse capacitados y lograr un nivel de profesionalización y mejoramiento constante, a fin de atender adecuadamente las necesidades educativas de sus alumnos con Asperger (Cabrera & Medina, 2017, p. 81). En palabras de Valenzuela *et al.* (2015), el docente juega un papel determinante en el salón de clase, cuando un estudiante con capacidades diferentes se incorpora al aula, debe fomentar en los compañeros de la clase el espíritu de ayuda a ese alumno que más lo necesita. Los alumnos son muy nobles, al ver que el maestro tiene esa intención de ayuda, ellos lo hacen. A similares resultados arriban Ramón, Aquino & García (2015), quienes consideran que los "programas

de formación deben inculcar y tener una orientación positiva hacia la discapacidad, proveer de conocimientos y aptitudes pedagógicas que permita a los profesores adaptar los contenidos de los programas, conocer las ayudas tecnológicas disponibles para algunas discapacidades, e individualizar los procedimientos pedagógicos" (p. 47).

Consecuentemente, es necesario el conocimiento teórico de los docentes de educación inicial o parvularia con respecto al síndrome de Asperger, ya que la intervención temprana facilita un adecuado tratamiento (Zapata *et al.*, 2020).

La práctica pedagógica con niños Asperger se debe basar en el principio de individualización y normalización, con el objetivo de generar un contexto de normalidad que permita desarrollar sus potencialidades al máximo, sin pretender que sea normal. La normalización en el ámbito educativo no supone que el niño va a tener las mismas condiciones educativas que el resto de sus compañeros, sino que, a partir del mismo currículo, deberá adaptarse la propuesta educativa en función de las necesidades y realidad del estudiante.

La inclusión de los niños con síndrome de Asperger en la educación básica regular, particularmente en la educación inicial, es viable bajo determinadas condiciones: currículos flexibles, infraestructura y materiales educativos pertinentes y, sobre todo, docentes adecuadamente formados. Ante la escasa formación inicial de los maestros para ejercer la práctica docente con niños Asperger, es imprescindible la formación permanente para construir un ambiente propicio en el aula, que permita atender a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esta aseveración es corroborada por los estudios realizados por Alonzo & Aguilar (2020), quienes al desarrollar sesiones de aprendizaje, haciendo uso de pictogramas, lograron que los estudiantes con síndrome de

Asperger comprendieran con mayor facilidad las actividades a realizar y, por ende, lograran su inclusión en el aula de clase.

Los hallazgos de esta y otras investigaciones reafirman que un docente adecuadamente formado es capaz de usar distintas estrategias para promover la inclusión de los estudiantes, centrar la clase en los estudiantes, realizar la adecuación curricular, promover la diversificación de la enseñanza y personalización de las experiencias de aprendizajes comunes. También es capaz de propiciar un ambiente donde se brinda y recibe respeto, elemento fundamental que favorece el máximo desarrollo de las capacidades de cada individuo y la igualdad de oportunidades en los estudiantes, sea cual sea su condición física, psicológica, social, económica o cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonzo, D. C. & Aguilar, E. K. (2020). Estrategia metodológica inclusiva para niños con síndrome de asperger en las clases de Educación Física. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 5(1), 19-32. <https://revistas.utm.edu.cu/index.php/Cognosis/article/view/2182>
- Bedor, L. P. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(20). <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/338/302>

- Cabrera, M. & Medina Azócar, M. (2017). El docente de aula regular y la atención educativa de niños que presentan Síndrome de Asperger. *Dialógica: revista multidisciplinaria*, 14(1), 50-86. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/5769>
- Comboni, S., Juárez, J. M. & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 62, 41-84. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/352>
- Contreras, P. (2018). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Psiquiatría y Salud Mental*, 35(1/2), 114-121.
- Esteban Rivera, E. R. (2007). *Cómo elaborar proyectos de investigación en educación*. Graficentro.
- Fortuny, R. & Sanahuja, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 15-30. <https://doi.org/10.15517/revdu.v44i1.36889>
- Gómez Galeano, N. M. (2013). Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado A de la Escuela Oscar Arnulfo Romero. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (6), 1-5. <https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/529>
- González-Alba, B., Cortés-González, P. & Mañas-Olmo, M. (2019). El Diagnóstico del síndrome de Asperger en el DSM-5. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 17(2), 332-353. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612019000200006&lng=es&Ing=es
- Pichot, P. (1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. American Psychiatric Association de Washington.
- Ramón Santiago, P., Aquino Zúñiga, S. & García Martínez, V. (2015). Necesidades educativas especiales (NEE) del nivel básico del Estado de Tabasco (Estudio diagnóstico). En V. García Martínez, S. Aquino Zúñiga, J. Izquierdo, & P. Ramón Santiago, *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas* (pp. 35-50). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296981>
- Reynoso, C., Rangel, M. J. & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: Aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71938>
- Valenzuela, B., Lúgigo, M. G. & Ángeles, C. Á. R. de los. (2015).

Inclusión educativa, una aproximación a sus condiciones en educación básica en el estado de Sonora. En V. García Martínez, S. Aquino Zúñiga, J. Izquierdo, & P. Ramón Santiago, *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas* (pp. 69-81). Red Durango de Investigadores.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296979>

Vásquez, B. & Del Sol, M. (2017).
Características

Neuroanatómicas del Síndrome de Asperger. *International Journal of Morphology*, 35(1), 376-385.
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100060>

Zapata, M. E., Beltran, C., Martinez, J. & Cuartas, J. M. (2020).
Desempeño Intelectual en el Síndrome de Asperger. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 20(1), 1-16.
<https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/3277>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores participaron en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial 4.0 Internacional
Copyright (c) Kathleen Santos Basilio, Edwin Roger Esteban Rivera