



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE ASPERGER: CRÍTICA DE LAS
COMPETENCIAS DOCENTES**

Para obtener el diploma de
Especialidad en docencia

PRESENTA:

Lic. Anizar Perea Cinthia Vianey

Director(a):

Dr. Johan Cristian Cruz Cruz



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
School of Social Sciences and Humanities
Área Académica de Ciencias de la Educación
Especialidad en Docencia

UAEH/ICSHU/ED/132/2021
Asunto: Impresión de Proyecto Terminal
de Carácter Profesional

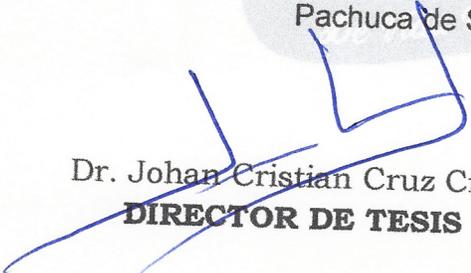
DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ
COORDINADORA DE LA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA
PRESENTE

Estimada Doctora:

Sirva este medio para saludarla, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el Proyecto Terminal de Carácter Profesional de Investigación "Inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger: Crítica de las Competencias Docentes" que presenta la alumna Anizar Perea Cinthia Vianey, matriculada en el Programa de Especialidad en Docencia de la 27° Generación 2021, con número de cuenta 454912; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un Proyecto Terminal de Carácter Profesional, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de especialidad, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la alumna mencionada le otorgamos nuestra autorización para imprimir y encuadernar el trabajo de investigación, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado para la obtención del diploma de Especialidad en Docencia.

Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"
Pachuca de Soto, Hgo. 26 de noviembre de 2021.


Dr. Johan Cristian Cruz Cruz
DIRECTOR DE TESIS


Dr. Javier Moreno Tapia
ASESOR


Dr. Octaviano García Róbelo
LECTOR

ccp. Archivo.



Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext 4201, 4205
icshu@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	4
ÍNDICE DE FIGURAS	4
RESUMEN	5
PRESENTACIÓN	8
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	37
Preguntas de Investigación	42
Pregunta General.	42
Preguntas Específicas.	42
Objetivos	42
Objetivo General	42
Objetivos Específicos	42
Supuesto	43
Justificación	43
3. MARCO LEGAL	44
3.1 Normatividad Internacional a Favor de la Inclusión Educativa	46
3.2 Normatividad en México a Favor de la Educación Inclusiva	52
4. MARCO TEÓRICO	55
4.1 Educación Inclusiva	57
4.1.1. Inclusión Educativa y Equidad.	58
4.1.2. Educación Inclusiva y el Autismo en México.	62
4.1.3. Neurodiversidad y la Inclusión Educativa.	67
4.2. Inclusión Educativa para Estudiantes con Síndrome de Asperger	69
4.2.1. Síndrome de Asperger y sus Características.	70
4.2.2. Psicopedagogía para Alumnos con Síndrome de Asperger	72
4.2.2.1. Desarrollo de Habilidades Comunicativas en el Aula	79

4.2.2.2. Evaluación Psicopedagógica.	84
4.3. Educación Emocional	86
4.3.1. Bases Teóricas y Políticas Educativas	86
4.3.2. Emoción y su Definición	91
4.3.3. Funciones y Clasificación de las Emociones	93
4.3.4. El Cerebro y sus Emociones.	95
4.3.5. Pautas Psicopedagógicas	98
4.4. Competencias	100
4.4.1. Competencias Docentes	101
4.4.1.1. Situaciones de Aprendizaje a Favor de la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger	101
4.4.1.2. Aprendizajes de los Estudiantes con Síndrome de Asperger Mediante la Adecuación Curricular	104
4.4.1.3. Dispositivos de Diferenciación para Estudiantes con Síndrome de Asperger	105
4.4.1.4. Involucrar a los Alumnos con SA en sus Aprendizajes Mediante la Motivación	107
4.4.1.5. Docentes Trabajando en Equipo	110
4.4.1.6. Proyecto Escolar de Mejora Continua, una Oportunidad para la Inclusión	111
4.4.1.7. El Centro Escolar y los Padres de Estudiantes con SA	112
4.4.1.8. Tecnologías de la Información Coadyuvantes a la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger	113
4.4.1.9. Responsabilidad Ética ante Estudiantes con Síndrome de Asperger	115
4.4.1.10. Capacitación Docente Continua como Herramienta para la Inclusión de estudiantes con SA	116
5. MÉTODO	122
5.1. Alcance de la Intervención Psicopedagógica	125
5.2 Instrumentos de Medición y Definición de Categorías de Análisis	125
5.3. Pautas para la Propuesta de Intervención Psicopedagógica	131
REFERENCIAS	137
ANEXO 1	149

ÍNDICE DE TABLAS

Estado de la Cuestión	10
Pruebas Utilizadas para la Detección del Trastorno Espectro Autista	21
Atención de la Población con Discapacidad en México Desde 1970 al 2011	64
Estudiantes con Síndrome de Asperger Ante un Examen	74
Algunas Perspectivas del Concepto de Emoción	92
Clasificación de las Emociones Según Diversos Autores	94
Preguntas de Reflexión Sobre las Competencias Docentes	118
Indagación en el Pensamiento Docente Respecto a la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger	125
Guía para la Observación Participante de las Competencias Docentes en Busca de la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger	127
Autoevaluación de la Escuela secundaria como una Comunidad Inclusiva	129
Pautas para la Intervención Psicopedagógica a Favor de la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Categorías de Análisis del Estado de la Cuestión	9
Conclusión del Estado de la Cuestión	36
Devenir Histórico de la Normatividad Internacional y Nacional a Favor de la Inclusión Educativa	45
Organizador Gráfico del Marco Teórico	56
Señales de Atención Ante un Posible Estudiante con Síndrome de Asperger	72
Estructuras del Sistema Nervioso	97
Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger	135

RESUMEN

El Proyecto Terminal de Carácter Profesional que se presenta a continuación tiene como título Inclusión de Estudiantes con síndrome de Asperger: Crítica de las Competencias Docentes; durante el estado de la cuestión se analizaron de manera sintética cuarenta diferentes documentos, permitiendo establecer cuatro categorías de análisis: 1. Educación inclusiva ; 2. Estudiantes con Síndrome de Asperger; 3. Educación emocional y 4. Competencias Docentes en Educación Secundaria, las fuentes fueron publicadas entre el año 2005 y 2020 en los países: España, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Venezuela y México.

Con las dichas revisiones se observaron los avances en la inclusión educativa en México que han respondido a las demandas internacionales de carácter político y económico, es preciso partir de las necesidades de los alumnos, en específico con los estudiantes con Síndrome de Asperger (SA), para lo cual es imprescindible centrarse en las competencias docentes y si en realidad se están desarrollando de una manera adecuada para propiciar ambientes convenientes para el pleno desarrollo de los estudiantes con SA, desde la identificación de sus características hasta el utilizar estrategias adecuadas para el desarrollo de sus facultades, generando una cultura inclusiva, adoptando estrategias de la educación emocional.

La inclusión educativa conlleva beneficios hacia el aprendizaje de los alumnos en escuelas heterogéneas, pero en la mayoría de los centros escolares no se ha modificado la práctica educativa convirtiéndola en un área de oportunidad para los docentes, por lo que es necesario reconocer y poner en juego las competencias docentes para generar ambientes inclusivos y orientar a los alumnos a un mejor desarrollo y dominio de sus habilidades.

Se propone generar una propuesta de intervención psicopedagógica con el diseño de un programa con estrategias a favor de la educación inclusiva, en especial para estudiantes con SA en la secundaria 74 “República de Nicaragua”, utilizando algunas pertenecientes al programa de Tutoría y educación socioemocional, aunque todas las personas con síndrome de Asperger son diferentes, una de las áreas de oportunidad es no reconocer sus emociones ni las de los otros, por lo tanto se colaborará con una prevención de riesgos que no solo se ocupe de los estudiantes con SA sino de toda la población estudiantil, así se contribuye a que ningún alumno quede aislado de la clase, no solo por el cumplimiento de una normatividad, sino haciendo al o los estudiantes con

Síndrome de Asperger punto de partida para el diseño de estrategias a favor de la educación inclusiva.

Dentro del análisis de las competencias docentes, los profesionales de la educación deben reflexionar sobre los enfoques metodológicos utilizados para favorecer la inclusión, verificar que se si se realice una adecuación curricular acorde a las necesidades de cada estudiante, lo que confiere una adecuado conocimiento de los signos y síntomas, en este caso del SA, con la posibilidad de utilizar instrumentos de tamizaje aunados al reconocimiento de la motivación de los estudiantes o sus áreas de interés.

Se debe partir del trabajo colaborativo entre docentes y reconocer el Proyecto Escolar de Mejora continua (PEMC) como un medio efectivo para el desarrollo de trabajos trasnversales y para la gestión de proyectos a favor de las neurodiversidades, lo anterior apoyado por una comunicación constante con los padres de familia, lo que puede favorecer en gran medida a la educación de los alumnos, además de contribuir con información valiosa para la aproximación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Como común denominador se encuentra la formación y actualización de los profesores para el desarrollo sus competencias, como medio para favorecerlas a la educación inclusiva, sobre todo que el docente reflexione sobre su práctica y las problemáticas a las que se enfrenta en los salones de clases y así pueda reestructurar sus cogniciones, actitudes y estrategias.

Se plantea un estudio de caso a manera de pilotaje, dicha actividad nos permitirá conocer si el instrumento diseñado fue el adecuado con miras a llevar este programa de intervención psicopedagógica a otras escuelas de nivel secundaria, bajo una metodología crítica, con una recogida de datos por métodos cualitativos donde se utilizará la entrevista semiestructurada con las categorías de análisis de: información personal, formación, inclusión educativa, estudiantes con Síndrome de Asperger, educación socioemocional y competencias docentes, también se propone utilizar la observación participante empleando una guía conforme a las reflexiones que se establecen en el apartado referente a competencias docentes y el uso del cuestionario alusivo al índice de inclusión como instrumento de autoevaluación en el proceso de la educación inclusiva.

En las pautas de la intervención psicopedagógica se plasman las acciones necesarias para atender la neurodiversidad como un trabajo multidisciplinario entre los actores educativos del centro escolar coadyuvado por especialistas tanto para establecer el diagnóstico, como para instaurar recomendaciones, movilizandando varias de las competencias docentes para impactar en los estudiantes, en especial con los diagnosticados con el Síndrome de Asperger, propiciandando una comunidad educativa tolerante y empática.

La inclusión educativa se ha establecido a lo largo de varias décadas en documentos tanto nacionales como internacionales defendiendo el derecho a la educación para todos, buscando establecer equidad para que se pueda acceder a una educación de calidad, desde una pequeña colaboración en la secundaria 74 se plantean las pautas de una orientación psicopedagógica a favor de los estudiantes con Síndrome de Asperger mediante la sensibilización docente a través de talleres sobre: Normatividad a favor de la inclusión, Teorías Psicológicas de la educación, Atención a la diversidad, Educación emocional y Estudiantes con Síndrome de Asperger en el salón de clases. Con el apoyo multidisciplinario en dicha intervención se aspira a la movilización de las competencias docentes.

PRESENTACIÓN

Mediante este anteproyecto “Inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger: Crítica de las competencias docentes” se pretende originar las acciones necesarias para generar las pautas sobre una propuesta de intervención psicopedagógica que favorezca el desarrollo de competencias docentes a través de acciones a favor de la inclusión, impulsando la educación para todos no sólo como el medio de erradicar actitudes de exclusión sino generando una cultura del respeto, tolerancia y empatía hacia todos los componentes de nuestra sociedad, como es el caso de las neurodiversidades, en específico en estudiantes de secundaria con Síndrome de Asperger, aunque su prevalencia para algunos no es significativa, posiblemente porque ha pasado desapercibida por sus rasgos de invisibilidad, la falta de conocimiento para su detección, tanto de padres de familia como de los profesionales de la educación, aunada a que su diagnóstico no depende de exámenes de laboratorio.

Este protocolo establece la indagación del estado de la cuestión para delimitar las categorías de análisis y establecer su pertinencia en la educación secundaria. Al establecer las directrices de una intervención psicopedagógica se visualiza la importancia del trabajo multidisciplinar, donde los docentes, forman parte tanto como gestores de la educación inclusiva como en un trabajo cooperativo entre diferentes especialistas para determinar las acciones necesarias y generar una comunidad educativa a favor de la diversidad.

Una de las actividades que se propone son talleres para el desarrollo de la inclusión educativa en las horas de tutoría, aunadas a promover y retomar actividades de educación socioemocional que, no sólo contribuirá a desarrollar habilidades en adolescentes con Síndrome de Asperger, también contribuirá a dar herramientas de resiliencia a todos los demás estudiantes de la escuela, pues son competencias que desgraciadamente en nuestro país, no están desarrolladas y son fundamentales para una educación de calidad, para que así, nuestros estudiantes, puedan enfrentar los nuevos desafíos que implica esta sociedad tan diversa.

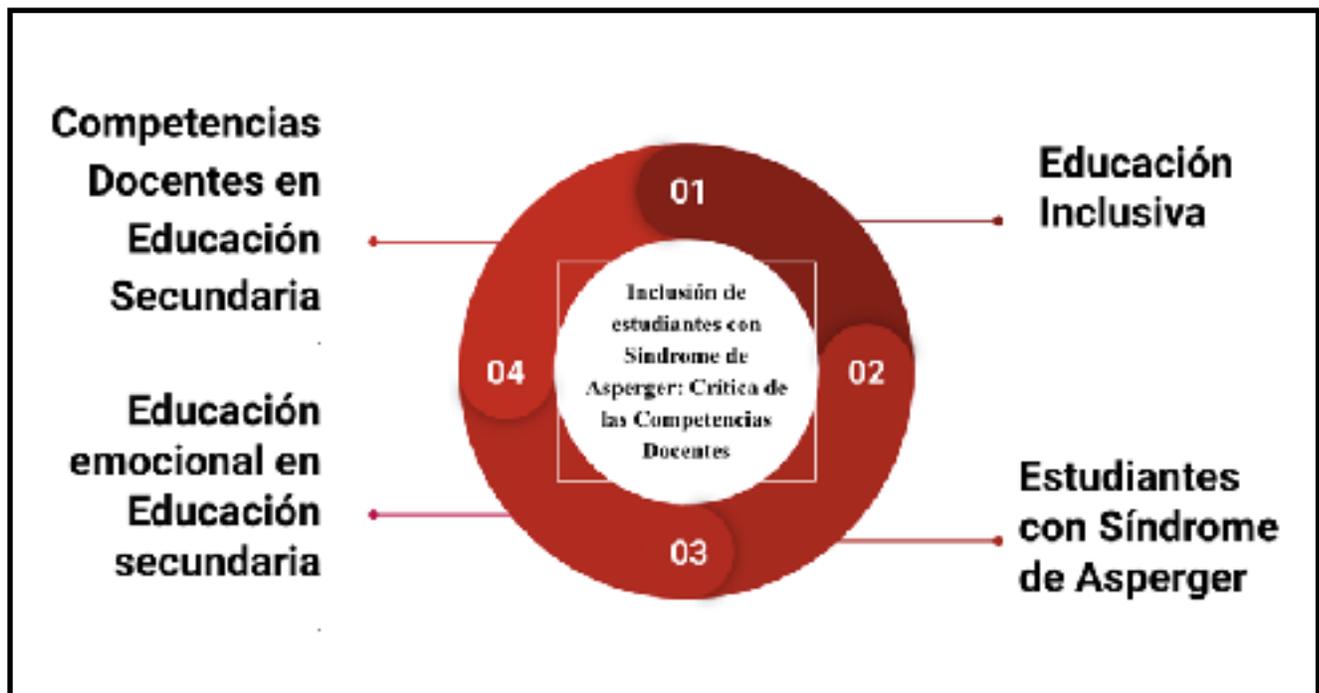
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente trabajo se analizan de manera sintética cuarenta diferentes documentos para fundamentar las dimensiones de investigación de la propuesta de intervención y, delimitar el objeto de estudio Competencias Docentes necesarias para generar inclusión de alumnos con Síndrome de Asperger en la Escuela Secundaria 74 República de Nicaragua en la Ciudad de México.

Este análisis documental nos permite establecer cuatro categorías de análisis: 1. Inclusión Educativa; 2. Estudiantes con Síndrome de Asperger; 3. Educación emocional y 4. Competencias Docentes en Educación Secundaria en la Escuela Secundaria, como se muestra en la figura 1

Figura 1

Categorías de Análisis del Estado de la Cuestión



Nota. Elaboración propia

Las 40 fuentes se desglosan en la tabla 1, están divididas en 31 artículos, 4 tesis de posgrado, 2 informes y 3 congresos, con empleo de metodologías: cualitativa, cuantitativa, mixto, hipotético- deductivo, fenomenológico bajo análisis documental, estudio de caso, investigación acción, intervención psicopedagógica, investigación empírica. Las fuentes fueron publicadas entre el año 2005 y 2020 en los países: España, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Venezuela y México

Tabla 1*Estado de la Cuestión*

Ejes	Art	Tesis	Informe	Congreso	Metodología	Técnica de análisis	Años	Países
Inclusión Educativa	8		2		Cualitativa Mixta Hipotético- deductivo Fenomenológico	Análisis sintético Estudio de caso Investigación acción	2012- 2020	España Costa Rica Ecuador Venezuela México
Síndrome de Asperger	7	3			Cuantitativo Cualitativo	Investigación acción Intervención psicopedagógica Análisis descriptivo	2006- 2020	España Argentina Chile Colombia Cuba Ecuador México
Educación emocional	7	1		2	Cualitativa Cuantitativo	Programa de intervención Investigación empírica	2005- 2019	España Colombia México
Competencias Docentes	9			1	Cualitativa Cuantitativa	Análisis documental Estudio de caso	2012- 2019	España México
Total 40	31	4	2	3	Cualitativa Cuantitativa Mixto Hipotético- deductivo Fenomenológico	Análisis documental Estudio de caso Investigación acción Intervención psicopedagógica Investigación empírica	2005- 2020	España Argentina Chile Colombia Costa Rica Cuba Ecuador Venezuela México

Nota. Elaboración propia

La bibliografía mencionada sirve como andamio para lograr un acercamiento y sistematizar la recolección de información y lograr contextualizar los ejes de análisis tras una primera lectura. En una segunda lectura se trabajaron treinta y tres referencias que se exponen a continuación.

Educación Inclusiva

En el trayecto histórico de la inclusión en la educación, se percibe falta de metodología pedagógica, puesto que el profesor ha sido en diversos momentos el centro del proceso educativo con una enseñanza unilateral, generando rasgos de poder absoluto, donde la necesidad del grupo por no fracasar, obligó al docente a tomar en cuenta a los estudiantes con alguna necesidad educativa especial, que generó visualizar la integración, misma que no es suficiente para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, esta es una cuestión en la que están implicados los Derechos Humanos, así los alumnos aprenden a vivir dentro de un marco de respeto y tolerancia con sensibilidad a las diferencias y convivencia plena (Bórdelo, 2018).

Poner en práctica la inclusión, conlleva un cambio continuo para que las personas se sientan parte, apreciados y puedan realizar aportaciones, lo que implica reflexionar tanto en la vida social como en los centros educativos para poder alcanzar una educación inclusiva, como aquel proceso que procura el aprendizaje, la participación e integración y atención a los más vulnerables, lo que acarreará una mejora e innovación (Guerrero, 2012).

La UNESCO (2005, 2008) define la educación inclusiva como una oportunidad para percibir las diferencias y oportunidades de los estudiantes y propiciar formas de enseñanza y aprendizaje que generen la participación de los grupos vulnerables o discriminados con igualdad de oportunidades. Es decir, la comunidad educativa tiene como meta el aprendizaje y participación de las personas sin exclusión, así la educación inclusiva elimina o reduce barreras al aprendizaje y trabajando juntos: padres, profesores y la comunidad para alcanzar una sociedad más igualitaria y equitativa mientras se realiza una mejora en la calidad educativa, generando una mentalidad y cultura con principios éticos y valores compartidos (Guerrero, 2012).

Este proceso aborda y responde a la diversidad de las necesidades de los estudiantes, lo que implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoque y estrategias, representa una perspectiva transformadora del sistema educativo (Ramírez y Rodríguez, 2020).

Los estudiantes con discapacidad forman parte del universo de los alumnos con necesidades educativas especiales, concepto que en los países de América Latina abarca otros estudiantes que sin tener discapacidad requieren, de manera temporal o permanente, una serie de recursos y ayudas especiales para acceder y progresar en el currículo y participar en las actividades educativas. Se asume la concepción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que implica un modelo social e interactivo de la discapacidad: las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con los demás (UNESCO, 2013).

El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) es contemplado dentro del paradigma psicopedagógico de autonomía personal y del nuevo paradigma teórico emergente, donde la escuela inclusiva redefine las NEE postulando que las instituciones educativas deben contar con la organización, currículo y recursos necesarios para apoyar y auxiliar a los estudiantes con cualquier tipo de necesidad educativa (Montiel, 2016).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), incluyó el tema de la discapacidad, a partir de la metodología propuesta por el Grupo de Washington sobre estadísticas de discapacidad (WG por sus siglas en inglés), para identificar a la población con discapacidad; a partir de ésta, es posible conformar tres grupos: la población con discapacidad, la población con limitación y la población que no tiene discapacidad ni limitación. En el transcurso del tiempo, este primer grupo de población ha enfrentado múltiples problemas. Uno de ellos es su identificación para ser reconocido como tal, por la diversidad de criterios que se han establecido para determinarlo y por las transformaciones conceptuales que ha sufrido el término de discapacidad (INEGI, 2017).

Al hablar de inclusión se retoma la filosofía de la educación que es el saber de procesos y acciones educativas a partir de supuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos con

enfoque integrador, crítico y holístico, siendo uno de los objetivos la educación inclusiva, propiciando la no exclusión, atendiendo a la diversidad motivando el acceso a la educación formal con visión global para todos, un adecuado trabajo en equipo, prácticas innovadoras, preparando ambientes y recursos, transformando los proyectos educativos en la institución con una participación activa, estableciendo la discapacidad con una concepción natural, formando una comunidad basada en valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia (Fernández, 2010).

La inclusión educativa necesita docentes con alto nivel de profesionalismo para responder a la diversidad con estrategias de enseñanza aprendizaje adecuadas a las necesidades cognitivas y afectivas para promover el desarrollo del estudiante sin discriminación por género, raza, cultura, credo, sexo o discapacidad (Angiana-Doig, Rimari-Arias, y Velázquez-Tejada, 2018).

En los centros escolares se encuentran diferencias culturales y personales, al mismo tiempo las escuelas construyen experiencias hacia el desarrollo integral. El sistema educativo presenta la necesidad de reestructurar la formación del profesorado, fomentando cambios metodológicos para utilizar en enfoques socioconstructivistas donde el aprendizaje se propicia cuando el alumno participa, estableciendo relación sustantiva entre sus esquemas de conocimiento, formando aprendizajes significativos (Balongo y Mérida, 2017).

Guerrero (2012) retoma a Vigotsky (1978) mencionando que las metodologías para la intervención en la inclusión tienen una perspectiva pedagógica constructivista que busca un aprendizaje significativo, permanente y autónomo mediante la experimentación y la acción, enfatizando aspectos cognitivos, afectivos del comportamiento y sociales, pues el aprender es un fenómeno social que permite la adquisición de conocimientos. Estas metodologías deben estar centradas en el diálogo, negociación y construcción del conocimiento, lo que lleva a la adquisición de competencias.

Guerrero (2012), destaca cuatro grupos de metodologías y técnicas con diversas estrategias y actividades para la intervención en la inclusión, siendo las siguientes:

- a) Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo: Tutoría entre iguales/compañeros y Estrategias de colaboración y apoyo: (Grupos de apoyo entre profesores, dos tutores,

comunidades o comisiones de apoyo, actividades de convivencia, programas de mediación entre compañeros, círculos de amigos, el club de los deberes, prácticas guiadas, estrategias de resolución interactiva de problemas, estrategias de aprendizaje por proyectos o tareas, comunidades de aprendizaje, instrucción basada en la comunidad, enfoques centrados en la persona, más el entorno, centros de interés, rincones, grupos interactivos/aprendizaje dialógico, grupos de investigación, aprendizaje intergeneracional y entre pares, el contrato didáctico o pedagógico, técnicas como Jigsaw y círculos de aprendizaje).

b) Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo: Trabajo de apoyo y colaborativo entre docentes (Docencia compartida, modalidades de aprendizaje entre iguales o coenseñanza de dos profesores en el aula, enseñanza recíproca entre pares, comisiones de apoyo o ayuda mutua entre compañeros y actividades de formación en centros y basadas en estudio de casos); Diálogo (Tertulias literarias dialógicas, entrevistas, debates, discusiones grupales y lectura en parejas); Redacción (ensayos, escritura colaborativa y diarios interactivos); Resolución de problemas (estudio de casos e investigaciones grupales) y Aprendizaje por descubrimiento (basado en problemas, proyectos de investigación, estrategias propias de la investigación-acción, ciclos de acción-reflexión).

c) Metodologías y técnicas experienciales o transformativas: Talleres de aprendizaje experiencial/vivencial (dramatización, juegos de roles, psicodrama y expresión o trabajo corporal); Técnicas de dinamización, activas y participativas, críticas y aplicativas (aprendizaje activo de la ciudadanía, juegos, Assesment Center, facilitación, debriefing, outdoors Learning, aprendizaje vivenciado, autodescubrimiento transformativo, metodologías inductivas, pedagogía liberadora de Freire, dinámicas de trabajo grupal, procesos de reflexión grupal/individual y reflexión escrita, a través del dibujo y/o la escenificación); Técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo/experiencial (técnicas de evaluación, pruebas orales o escritas, observaciones, diálogos, evaluación del equipo, valoración mediante rúbricas, listas de chequeo y autoevaluación).

d) Otras: Provisión de recursos (apoyos colaborativos, terapéuticos, curriculares y de consulta). Adaptaciones múltiples (de material y estructuras organizativas, uso de TICs, webquest, Web 2.0, aprendizajes on-line y redes sociales); Estrategias que favorecen las

relaciones interpersonales estudiantes, familia, compañeros (entrevistas personalizadas con padres, informes y entrevistas de seguimiento); e Interacciones (momentos de conversación docente-alumno o entre alumnos, pactar actividades de apoyo o de refuerzo y ayudarles a plantearse objetivos de aprendizaje posibles y graduados).

Estas metodologías y técnicas pueden ayudar a realizar la tarea de la inclusión más sencilla como menciona Guerrero (2012) y así trabajar algunos ejes relacionados con la inclusión como: establecer el valor adecuado a la diversidad; el aprendizaje y superación de las barreras con una participación de docentes, estudiantes y la comunidad, para erradicar la exclusión mediada por la democracia y justicia.

El enfoque de aprendizaje por competencias orienta al aprendizaje cooperativo como la alternativa socioformativa, posiciona al estudiante como protagonista de la adquisición del conocimiento estableciendo relaciones interpersonales, socialización, desarrollando ayuda mutua entre estudiantes, solidaridad, respeto, tolerancia, compañerismo entre otros beneficios de acuerdo al modelo Sociocultural de Vygotsky (Angiana-Doig et al., 2018).

Otra práctica exitosa a favor de la inclusión es la danza, donde esta educación brinda alegría, confianza y seguridad, puede ser utilizada con un enfoque terapéutico propiciando inteligencia psico-emocional, como parte de un proceso educativo ayuda a potencializar habilidades y destrezas sociales, afectivas y motoras. Por lo tanto, el estudiante se sentirá motivado, con seguridad y alegría, favoreciendo su formación personal, la interacción con los demás, la comunicación y el desarrollo motriz (Casquete-Tamayo, 2020). Otros programas de atención temprana además de referir a la danza mencionan: el cuento vivenciado para responder a los intereses y necesidades comunicativas para estimular las capacidades de escuchar, expresar, dialogar y comunicar de manera integral; la expresión plástica para denotar como comprende el infante su entorno y la relación (Angiana-Doig et al., 2018).

La sistematización de las estrategias pueden tomar en cuenta cinco momentos para lograr la sistematización: (a) tomar en cuenta el punto de partida, (b) realizar preguntas iniciales, (c) recuperar procesos vividos, (d) reflexionar sobre temas de fondo, (e) tomar en cuenta los puntos de llegada que posibilitaron la generación de conocimientos, produciendo saberes sociales, y reconocer que los factores utilizados en la sistematización inciden y evitan la deserción escolar

de los estudiantes con diversidad funcional y los impactos que tienen las estrategias didácticas para el logro de la inclusión efectiva en estudiantes que pertenecen a la diversidad o inclusividad (Palacios et al., 2020).

Dichas estrategias se pueden utilizar en diversas posturas teóricas como en la teoría humanista, donde se encuentra a Rogers (1967), como creador y promotor de terapias dirigidas a las personas. Comenzó a partir de la realidad que los humanos nacen con disposiciones positivas, con tendencia constructiva que quieren expresarse, pero las situaciones para esto deben cumplirse. La tendencia hacia la actualización es convertirse en lo que se llega al nacer, la persona es innata, lo que hace que cada persona sea excepcional; si esto no sucede, se deberá a las limitaciones del desarrollo (Palacios, et al, 2020).

La base de desarrollar la personalidad es el yo, que se basa totalmente en estudios y, por lo tanto, es dinámico y cambiante. Un problema principal es el amor incondicional sobre la idea de que debe manifestarse hacia los niños, si ya no se siente aceptado, se verá obligado a generar comportamientos para que así sea; por lo tanto, surge la incongruencia. Toda persona tiene derecho al reconocimiento incondicional. La consideración del individuo en un ambiente completo, de relaciones interpersonales y emociones intrapersonales. Permite tener en cuenta al estudiante en todas sus dimensiones, desde un ángulo holístico, que integra al niño y su función activa en su estudio (Palacios, et al, 2020).

La Teoría de cognición social, Bandura (1971) mencionó que las personas aprenden mediante las observaciones, las imitaciones y siguiendo el ejemplo de los demás; presenta el puente entre las teorías conductuales y cognitivas de aprendizaje, centrándose en la relevancia de la atención, la memoria y la motivación de los estudiantes. Por lo tanto, el aprendizaje a través de la observación, la imitación y ejemplo de otros, se asocia con la investigación realizada porque los estudiantes aprenden del ejemplo, del comentario, de lo que estudian, esto les permite tener una versión que se adapta rápidamente a su conducta. El uso de estrategias didácticas con cada caso de diversidad o inclusión, es parte de lo que propone esta teoría y, al igual que la anterior, la cognición es crítica para obtener conocimiento. (Palacios, et al, 2020).

La Teoría de la autoeficacia menciona que el aprendizaje social cognitivo proporciona un potencial para examinar cosas nuevas con la intención de observar un conocimiento,

estableciendo autoeficacia la que es importante para el aprendizaje en la Teoría del desarrollo cognitivo; Piaget (1975) enfatiza que el desarrollo cognitivo se establece por la construcción de estructuras lógicas dentro de mecanismos endógenos y con la intervención social se facilitan u obstaculizan, la inteligencia contiene componentes interdependientes permitiendo una función intelectual y procesos de adaptación (Palacios, et al, 2020).

Por lo tanto, esta teoría es importante para el proceso de mejora intelectual de los estudiantes con una diversidad ya que, a través de las adaptaciones mentales, que son procesos que siempre están presentes en el conocimiento, se logra la mejora cognitiva esperada, algunos en un grado y otros en otros grados, dependiendo de la diversidad que ofrecen a su ritmo personal. En este principio, puede ver los tres aditivos de conocer: cognición, afectividad y comportamiento, que son muy importantes para el desarrollo de prácticas inclusivas. (Palacios, et al, 2020).

La Teoría sociocultural del desarrollo. Vygotsky (1979) propuso el desarrollo social y cultural, por lo que pone énfasis en los mecanismos de influencia educativa, en los que la medición social de conocer es un tema esencial. Es una actuación de carácter individual, sin embargo, en este caso, lo individual no se contrapone a lo social. Los estudiantes crean conocimiento y al mismo tiempo construyen colectivamente con otros; la ayuda de los demás, el docente, los padres, los hermanos, los diferentes medios de comunicación, es fundamental para construir conocimiento (Palacios, et al, 2020).

La educación es una práctica social, dentro de este marco se avanzan tácticas de socialización y creación. Por lo tanto, en esta mejora de la personalidad entra en juego la capacidad del maestro para atender las diferencias dentro del aula o de la escuela, siendo un método multidireccional, donde todos los colaboradores investigan y, con las pinturas corporativas el conocimiento adquirido, toma región con los humanos con un rango útil, como con algún otro estudiante de diferente situación (Palacios, et al, 2020).

La educación inclusiva aspira a la educación de calidad para todos, como un derecho positivo que elimine la discriminación y promueva la capacitación docente, para promover el progreso escolar con una postura optimista y con ética profesional para la diversidad, potencializando el desarrollo afectivo y cognitivo (con un diagnóstico psicopedagógico de sus

necesidades, intereses, capacidades intelectuales, motivos y deseos), brindando atención a todos (con métodos, procedimientos, técnicas y medios de manera creativa), estudiando de manera sistemática (tanto la educación como la diversidad), siendo un ejemplo (altruista y sensible), educando y enseñando según sus necesidades (para atender a la diversidad), (Ramírez y Rodríguez, 2020).

El Módulo de inclusión educativa UNICEF junto con el Grupo de Washington trabajan en un módulo de inclusión educativa. Entre sus objetivos está proporcionar una visión general de aquellos factores ambientales que puedan influir en su participación en la escuela para poder elaborar políticas de fondo, ya que los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de ir a la escuela, y más de abandonarla antes de completar un ciclo completo de educación, lo cual los puede colocar en otras situaciones de desventaja social y económica, como aislamiento, abandono, abuso y pobreza, impidiendo la participación plena en la sociedad, se deben formar actitudes en la escuela que propicien accesibilidad y asequibilidad (INEGI, 2007).

Se tiene que pensar en brindar las oportunidades mediante la inclusión, desde el paradigma de la aceptación de la diferencia como una guía para la sociedad que se responsabiliza por sus integrantes, como es el caso de estudiantes con Síndrome de Asperger (SA), y así, ejercer democracia con igualdad de oportunidades, respetando sus diferencias y fomentando el derecho de elegir alternativas de vida sin discriminación (Martín et al., 2014).

Bajo esta perspectiva, las escuelas regulares con orientación inclusiva, representan entonces el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora que pueda hacer el puente hacia la inclusión en la sociedad y lograr una educación para todos, como lo estipulan las metas del milenio. Este panorama, constituye el deber ser en materia educativa para los estudiantes con discapacidad que desean transitar la inclusión educativa con intención de gozar del derecho a una educación en igualdad de condiciones (Jansen y Ollarves, 2016).

Así, trabajando con la neurodiversidad en el aula, se alejará de concepciones como hostilidad o fractura propiciando entornos menos restrictivos y más activos para trabajar con estudiantes en su plenitud (Ocampo, 2020). Para desarrollar una cultura del autismo

considerando a las personas diferentes en su percepción, en su forma de ser, sentir, pensar, actuar y en su manera distinta no convencional de relacionarse con los otros (Marcín, 2006).

La inclusión educativa parte del compartir y aceptar las diferencias, todos somos diferentes con particularidades distintas, pero con los mismos derechos, dejando atrás el “dilema de las diferencias” como concluye Guerrero (2012), mediante diferentes estrategias metodológicas que se pueden adaptar al contexto escolar partiendo de las necesidades de los estudiantes, como los estudiantes con Síndrome de Asperger.

Estudiantes con Síndrome de Asperger

La Clínica Mexicana de Autismo menciona que en México hay una población de 45,000 niños autistas, en el caso de los adultos no se tiene un estimado aunque se ha detectado un aumento del 17 % cada año (Vega-Hernández et al., 2014).

Al hablar de los estudiantes con Síndrome de Asperger se tiene que retomar el Autismo, Martín et al. (2014), aluden que el término Autismo proviene del griego “Autos” que significa consigo. Por otro lado, la Triada de Wing (1979), es tomada con gran notabilidad para la comprensión del Autismo, en dicha Triada describe tres áreas: 1. Social y emocional (con dificultad para trabajar de forma cooperativa, estructurar el día, hacer amistades), 2. Lenguaje y comunicación (con impedimento para procesar información verbal; como la comprensión de bromas y sarcasmo, el uso social del lenguaje, interpretaciones literarias, lenguaje corporal incluyendo expresiones faciales), 3. Flexibilidad de pensamiento (presentando inconvenientes al afrontar cambios de rutina, empatía y generalización). Es así como Lorna Wing (1981), utiliza la expresión Síndrome de Asperger, puesto que estas personas presentan afectaciones en estas áreas.

Para establecer el diagnóstico se utiliza el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM), Martín et al. (2014), mencionan el DSM-IV (1994) y el DSM-V (2013), que establecieron los criterios diagnósticos para el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el DSM-V (2013) establece que se encuentran:

Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por los antecedentes (p. 28).

Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se encuentran en dos o más de los siguientes puntos:

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
4. Hiper o hiporeactividad a estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. 29).

Especificando si existe o no discapacidad intelectual, en el lenguaje, así como el nivel de apoyo (Nivel 1: requiere apoyo; Nivel 2: requiere apoyo sustancial; Nivel 3: requiere apoyo muy sustancial). (DSM-V, 2013)

En el Manual de Codificación CIE-10 se otorga el nombre de Trastorno de Asperger, siendo una alteración cualitativa de la interacción social, los criterios de diagnóstico son: una importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales (contacto visual, expresión facial, posturas corporales y gestos), lo que conlleva incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros, ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas y ausencia de reciprocidad social o emocional; patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos estereotipados (Naranjo, 2014).

En otras palabras preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados, rutinas o rituales específicos, manierismos motores estereotipados y repetitivos, preocupación persistente por partes de objetos; Deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral; no hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo; no hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo, no cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia (Naranjo, 2014).

Los criterios modificados de Gilberg, parten del DSM-VI, destacando la alteración social, intereses restrictivos, peculiaridades en habla y lenguaje, problemas en la comunicación verbal y torpeza motora. En estos criterios se incluyen las diferencias sociales con un egocentrismo extremo, intereses y preocupaciones limitados y rutinas o rituales repetitivos (Naranjo, 2014).

Martín et al. (2014), proponen realizar evaluaciones para especificar las competencias motoras, el estado o nivel de su teoría de la mente. La detección del Trastorno del Espectro Autista (TEA), se establece generalmente entre los 18-24 meses, mientras que el Síndrome de Asperger puede ser detectado a partir de los 6 años de edad, tiene como signos tempranos: no presentar contacto visual, no señalar, no responder al llamado por su nombre, falta de juego interactivo, sin interés por los que lo rodean.

La tabla 2 muestra una variedad de pruebas específicas para detectar el trastorno autista, algunas de ellas las mencionan Martín, et al. (2014), como el Programa de Observación de Diagnóstico de Autismo (ADOS), el Inventario del Espectro Autista (IDEA), la escala CHAT, la Escala Australiana del Síndrome de Asperger y el Test Infantil del Síndrome de Asperger.

Tabla 2

Pruebas Utilizadas para la Detección del Trastorno Espectro Autista

Prueba	Autor	Descripción
ADOS: Programa de observación de diagnóstico de autismo	Lord (1989)	Observación a través de diferentes materiales (juegos, lecturas) Dividido en módulos según las diferentes edades
IDEA: Inventario del Espectro Autista	Rivière (1997)	Evalúa dimensiones características de personas con espectro autista y / o con trastornos profundos del desarrollo.
Escala CHAT	Robins (2001)	Lista de verificación para el autismo en niños. Entre un año y dos años y medio. Establece diferencias entre conductas "normales" y Fuera de lo normal".

Prueba	Autor	Descripción
Escala Australiana del Síndrome de Asperger	Attwood (2007)	Encuesta a padres Evalúa diferentes dimensiones: habilidades sociales y emocionales, comunicación, habilidades cognitivas, intereses específicos y habilidades motoras. Si la mayoría de las respuestas son afirmativas, significa una alta posibilidad de síndrome de Asperger
REPARTO : Test Infantil del Síndrome de Asperger	Williams (2008)	Detecta la presencia del síndrome de Asperger En edades entre 4 y 11 años.

Nota. Elaboración propia, a partir de Martín et al. (2014)

La escala australiana para el síndrome de Asperger (ASAS), establece 24 preguntas que evalúan habilidades sociales, emocionales, comunicativas, cognitivas, motrices e intereses específicos con características específicas como: miedos inusuales, movimientos estereotipados y tic nervioso, nivel de sensibilidad y adquisición tardía de lenguaje. Se utiliza una escala de cero al seis donde 0 significa nunca y 6 significa siempre y es aplicado a los padres (Naranjo, 2014).

Los instrumentos de tamizaje son cuestionarios como el cuestionario de muestreo para niños con espectro autista de alto funcionamiento (ASSQ) que contiene 27 ítems, o el Test de Tamizaje para Asperger en la Niñez (CAST), para niños en edad escolar (Naranjo, 2014).

Se presenta una comorbilidad con síntomas psiquiátricos con o sin hiperactividad, trastorno de tic, síndrome de Tourette, desórdenes afectivos, depresión, ansiedad no especificada, pánico, agorafobia, fobia social, miedo a injurias físicas, ansiedad de separación y fobia social o desorden obsesivo compulsivo (Naranjo, 2014). A pesar de los avances en las neurociencias, actualmente no se ha reportado ningún marcador biológico o genético como referente para establecer un diagnóstico por lo que se efectúa bajo la observación, propiciando con frecuencia diagnósticos erróneos (Montiel, 2016).

Martín et al. (2014), refieren a Martín-Borreguero (2004), que establece al tratamiento mediante la división de cuatro dimensiones: 1. Organización y planificación (para lograr la anticipación de sus rutinas y la resolución de problemas); 2. Comprensión y regulación de emociones (ayudándolos a entender sus emociones y las de los demás mediante técnicas conductuales de regulación o respiración y relajación); 3. Conducta social y comunicación (explicando situaciones sociales y sus normas a través de pictogramas o pasos) y 4. Tratamiento conductual (reforzamiento positivo utilizando economía de fichas).

En cuanto a la psicoeducación, los docentes utilizarán estrategias puntuales de intervención, además de entender conductas y actitudes de los estudiantes con SA, por consecuencia, evitar juicios y trabajar la inclusión, también compartiendo experiencias con sus pares docentes. Por otra parte, no se tiene evidencia en el uso de farmacología específica para personas con Síndrome de Asperger, solo en el caso de que el SA este acompañado de: depresión, obsesión o trastorno del pensamiento (Martín et al., 2014).

Los docentes y los otros alumnos necesitan preparación en la inclusión de personas con SA en los centros escolares, junto con una comunicación constante con las familias, se pueden presentar conflictos por malos entendidos puesto que en ocasiones los estudiantes con SA están a la defensiva pensando que los quieren molestar, son desorganizados en su trabajo (tanto en su lugar de trabajo como en su mochila), se distraen con facilidad, les falta material, tienen mala letra, interrumpen en clase, cuentan con conocimiento a profundidad de ciertos temas y desinterés por otros, son poco tolerantes a la frustración. Estos patrones se confunden con problemas de convivencia, de conducta o desorden académico (Rivera, 2017).

Hay signos y síntomas generales pero hay diversidad en las personas con SA, por lo que no hay personas con Síndrome de Asperger iguales, debido a esto el tratamiento debe ser individualizado con una intervención multidisciplinaria (psicoterapia, consejería familiar, intervenciones en lenguaje y habla, terapia física y ocupacional, entrenamiento vocacional y en ocasiones, medicación) y estrategias (el auto entendimiento y el autocontrol, así como el entrenamiento en habilidades sociales) aunado al entrenamiento a los padres en el comportamiento de los niños, para mejorar el entendimiento social y la solución de problemas (Naranjo, 2014).

Martín et al. (2014), describen cinco teorías explicativas para el Trastorno del Espectro Autista donde está incluido el Síndrome de Asperger:

1. Teoría de la ceguera mental (Baron-Cohen, 1985), expone el TEA como una dificultad en el desarrollo de la teoría de la mente, la que promueve la capacidad de las personas para representar los estados mentales. Las personas pertenecientes al espectro autista, no adquieren patrones sociales únicamente por observación los tienen que aprender. Lo que explica las dificultades que enfrentan en entornos sociales como la interpretación del doble sentido, sarcasmo, bromas, etc., aunado a las descripciones que se establecen en la triada de Wing lo que genera la dificultad para entender a la mente (Montiel, 2016) dando como resultado que los aspectos semánticos-pragmáticos no correspondan a la edad, pero con un buen lenguaje expresivo (Acuña, 2019).

2. Teoría de la coherencia central débil (Frith, 1989). Entiende la perspectiva con la que cuentan las personas con TEA a dejar la percepción holística y centrarse en detalles, siendo incapaces de abstraer, razón por la cual no integran datos del entorno para buscar un sentido y provoca que lo interprete de manera descontextualizada (Montiel, 2016).

3. Teoría de la empatía-sistematización. Implica la dificultad de situarse desde la perspectiva del otro, propiciando áreas de oportunidad en los ámbitos sociales y de comunicación, en especial para empatizar, que es la capacidad cognitiva de darse cuenta lo que una persona puede sentir, mientras la sistematización confiere pronosticar como se desarrollará una situación (Montiel, 2016).

4. Teoría del cerebro masculino extremo (Baron-Cohen, 2005). Establece que las mujeres muestran mayor empatía mientras los hombres desarrollan más la sistematización.

5. Teoría de la disfunción ejecutiva (Damasio y Maurer, 1978; Ozonoff, 1991). Describe un déficit en las funciones ejecutivas (planeación, organización y pensamiento) las que son características de TEA, dichas funciones ejecutivas son un conjunto de operaciones cognitivas, responsables de las estrategias de resolución de problemas (Montiel, 2016).

Montiel (2016) además de describir las teorías anteriores, menciona la alteración del hemisferio derecho que es el responsable del procesamiento de la información viso-espacial y de la comunicación no verbal considerando la información de forma integral. De este modo, se

explican las dificultades que se presentan para comprender la comunicación no verbal, las emociones, la poca flexibilidad para adaptarse ante nuevas circunstancias, falta de habilidades de organización viso-espacial, por rendimiento en actividades viso-motoras y pocas habilidades sociales, desde esta perspectiva también se explica el Cociente Intelectual verbal alto frente al manipulativo.

La socialización muchas veces es afectada puesto que los estudiantes con SA son víctimas de sus pares; han sido golpeados, humillados, excluidos de fiestas, en los descansos escolares almuerzan solos o rechazados de los juegos de equipo por lo que en la adolescencia pueden presentar ansiedad y depresión (Naranjo, 2014). Al igual que el resto de personas, tienen la necesidad de relacionarse con los demás y formar parte de un grupo de iguales. Sin embargo, desgraciadamente, carecen de las habilidades necesarias para llevarlo a cabo. Así, nos encontramos con que intentan reforzar esto comportándose excesivamente de manera formal. De esta manera terminan haciéndolo con torpeza, al no saber interpretar el comportamiento no verbal adecuado. Esto les genera un nivel de estrés elevado en su día a día, lo que se traduce en un aislamiento y en un comportamiento antisocial (Montiel, 2016).

Se pueden mencionar estrategias básicas para trabajar con personas que presentan SA que pueden resultar de utilidad: empleo de apoyos visuales en cualquier proceso de enseñanza, asegurar un ambiente estable y predecible, favorecer la generalización de los aprendizajes, asegurar pautas de aprendizaje sin errores, descomponer las tareas en pasos más pequeños, ayudar a organizar su tiempo libre, evitando la inactividad o la dedicación excesiva a sus intereses especiales, incluir los temas de su interés para el aprendizaje de nuevos contenidos, prestar atención a los indicadores emocionales para prever y prevenir posibles alteraciones en el estado de ánimo, evitar la crítica y el castigo en la medida de lo posible (Montiel, 2016).

Brindar oportunidades a estudiantes con SA, los ayuda a ampliar su autonomía, autoconocimiento para tomar mayor control, aceptando sus elecciones y responsabilizando sus consecuencias, serán elementos que contribuyan en su desarrollo personal y una estrategia efectiva es la Educación Emocional.

Existen propuestas para la fabricación de una aplicación móvil; con un método de secuencias el estudiante observa las imágenes de actividades cotidianas para poder imitarlas con

el apoyo de un aparato de realidad aumentada para propiciar un ambiente desde una aplicación móvil con cuatro módulos propuestos como las necesidades fundamentales de los niños, los tres módulos iniciales con imágenes acompañadas por sonidos y el cuarto módulo con una situación problema para que el niño la resuelva (Vega-Hernández et al., 2014).

Otro material de trabajo y apoyo es el de Crisol y Domingo (2016), que concretaron un trabajo de intervención basado en la elaboración de una aplicación con la finalidad de trabajar las emociones en los niños con SA, dicha aplicación tiene un soporte de multimedia a la que denominaron “Exprésate” basada en el modelo ASSURE. Un sistema instruccional que parte de características concretas de las personas, de sus estilos de aprendizaje y del fomento a la participación activa y comprometida del mismo.

El desarrollo integral de una persona con síndrome de Asperger requiere aceptación y respeto dentro y fuera del entorno educativo y, para esto, es necesario que los docentes reconozcan la condición y sus teorías explicativas, como la teoría de la ceguera mental, para poder diseñar o adoptar las estrategias necesarias y así promover en el aula la educación inclusiva para reflejar en la sociedad tolerancia y empatía y , la diversidad, no se convierta en ningún tipo de exclusión ni de discriminación positiva, se visualice la diversidad como el medio de enriquecer valores y derechos de la población, una herramienta útil para generar tanto la empatía como apoyar a los estudiantes con SA, tanto en su autocognición como conocimiento de sus emociones y posiblemente alcanzando o iniciando un control de sensaciones mediante la educación emocional.

Educación Emocional en Educación Secundaria

Uno de los objetivos de la educación es el desarrollo humano, de igual forma es un medio de prevención de violencia, estrés, ansiedad, depresión, consumo de drogas y comportamientos de riesgo para lo que es necesario el desarrollo de competencias emocionales mediante la educación emocional, como un proceso continuo y permanente para la vida generando bienestar personal y social. (Bisquerra, 2005).

Bisquerra (2005), declara que la educación emocional establece prevención de nivel primario e inespecífica para disminuir la vulnerabilidad de la persona como el estrés, depresión, impulsividad, agresividad o prevenir su ocurrencia. Los objetivos generales de la Educación

emocional son: lograr conocer sus propias emociones, reconocer las emociones de los demás, desarrollar habilidades para regular emociones propias, originar emociones positivas, automotivarse, tomar actitud positiva, prevenir efectos nocivos de emociones negativas y aprender a fluir.

Bisquerra (2005), propone un programa de educación emocional basado en un marco conceptual de las emociones en el que se aboque: concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo y perturbaciones emocionales), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas y emociones estéticas), características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación y competencias de afrontamiento), emociones principales (miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad).

La metodología descrita por Bisquerra (2005) es mediante la práctica, por medio de dinámicas de grupo, autorreflexión, razón dialógica, juegos entre otros, a lo largo de cinco bloques con las siguientes temáticas:

Conciencia emocional (Que el alumno tome conciencia de sus emociones, llegando a una autoconciencia y el dominio del lenguaje emocional por medio de la reflexión e introspección, de igual forma la comprensión de las emociones de los demás que permitirá establecer empatía).

Regulación emocional (el estudiante regula sus impulsos de forma apropiada creando tolerancia a la frustración y un manejo adecuado de las emociones negativas).

Autoestima (es la dimensión emotiva del autoconcepto tanto académica, social y familiar)

Habilidades socioemocionales (capacidad de escuchar, asertividad, expresar los propios sentimientos, trabajo en equipo, negociar, hacer frente a la presión del grupo y resolución de conflictos).

Habilidades de vida y bienestar subjetivo (manejo del estrés y distribución del tiempo, actitud positiva, automotivación, competencias del bienestar subjetivo y capacidad de fluir).

Bisquerra (2005) declara que la educación emocional desarrolla las siguientes competencias emocionales: conciencia emocional, es conocer sus emociones y las de los demás con sus causas y efectos por medio de la autoobservación y comprensión de pensamientos, acciones y emociones utilizando el lenguaje de las emociones; regulación de las emociones,

generando tolerancia a la frustración, manejo de ira, capacidad para retrasar gratificaciones, afrontamiento en situaciones de riesgo, desarrollo de la empatía bajo algunas técnicas como: el diálogo interno, control de estrés, autoafirmaciones positivas, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva y atribución causal; motivación, proveniente del latín *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera).

Con el fin de alcanzar automatización como vía de una actividad productiva y autonomía personal y habilidades socio-emocionales, conjunto de competencias sociales que facilitan el trabajo en equipo y propicia relaciones intrapersonales que enlazan emociones, escucha y empatía para propiciar actitudes prosociales (Bisquerra, 2005).

Las aplicaciones son una comunicación afectiva y efectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones y prevención inespecífica para el desarrollo de autoestimación, expectativas realistas sobre sí, capacidad de fluir, una capacidad positiva ante la vida con mayor bienestar subjetivo que impacta en un mayor bienestar social (Bisquerra, 2005).

El objetivo de la educación emocional es contribuir al desarrollo integral de las personas, para lograrlo los centros educativos deben ser espacios abiertos al diálogo, participación a la creatividad y a la diversidad, con esta estrategia se promueve la construcción de la cultura escolar en armonía positiva y así prevenir la violencia escolar (Pacheco- Salazar, 2017).

En la práctica se pueden distinguir tres modelos básicos de intervención: a) el modelo clínico (*counseling*), centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica; b) el modelo de programas, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona; c) el modelo de consulta o *asesoramiento* (donde la *consulta colaborativa* es el marco de referencia esencial), que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación (Bisquerra, 2006).

Retomando las habilidades socioemocionales, Vázquez-Antonio (2018), analiza definiciones como la de Bisquerra y Pérez (2017); son el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Otra definición que menciona Vázquez-Antonio (2018), es la de la OCDE (2015), como aquella habilidad que contribuye a los estudiantes para alcanzar sus metas, establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad y mejoren su rendimiento académico asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social; por último Vázquez-Antonio (2018), refiere a la definición de SELChile (2018); conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para reconocer y mejorar sus emociones, demostrar interés y preocupaciones por los demás, formar buenas relaciones, tomar decisiones responsables y manejar desafíos de manera constructiva.

También Vázquez-Antonio (2018) describe tres propuestas: la de Bisquerra (2009) que trabaja la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar; Construye T (propuesta SEP) desarrolla el autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, toma responsable de decisiones y perseverancia; Socioformación comprendiendo el autoconocimiento, autoestima, conciencia social y empatía, colaboración, resiliencia, toma de decisiones y autonomía y perseverancia. Además, propone una rúbrica para diagnosticar las habilidades socioemocionales con indicadores desde la socioformación y niveles de dominio proforma, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico.

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Se concibe la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2006).

Una estrategia para la integración a la sociedad y educar para la vida, es el fomento de la educación emocional con la que los estudiantes desarrollarán tanto el bienestar personal como el social, además de ser acción preventiva de diversas situaciones de riesgo a las que enfrentan los adolescentes en la actualidad, entre ellas la exclusión, en este aspecto, al planear las actividades de enseñanza y aprendizaje, el docente pondrá en juego sus competencias

Competencias Docentes en Educación Secundaria

Al hablar de docentes en educación secundaria, se toma en cuenta el porcentaje de estos actores educativos provenientes de una instrucción inicial en instituciones formadoras de docentes y, el otro porcentaje, proveniente de licenciaturas con áreas de especialización diferentes a la educación; estos dos grandes grupos, finalmente, se enfrentan a la enseñanza de adolescentes en educación secundaria, sin hacer distinciones, todos los profesores necesitan una formación permanente para analizar la enseñanza que ejerce, los problemas de su contexto y atender la diversidad (Imbernón, 2019). Los docentes necesitan recursos psicopedagógicos para potenciar las capacidades, la comunicación asertiva, la socialización, el respeto, la tolerancia para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes (Angiana-Doig et al., 2018).

El papel del docente, como se estableció hace algún tiempo, ha evolucionado dejando de ser el mediador dominante del conocimiento, se obligó a cambiar junto con el panorama educativo. Esta transformación se generó por diferentes causas: la diversidad que se encuentra en las aulas; el cambio de rol que ha presentado el profesor, donde ha perdido autoridad la extensión de la educación obligatoria en diferentes países y el uso de las tecnologías. Es necesario que los docentes desarrollen competencias refiriendo a aquel conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que son transferibles para ser aplicados en cualquier situación y susceptibles de que se propicien a partir de programas de formación o de actualización. (Fernández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014).

El profesorado realiza su práctica docente desprovista de los referentes teóricos pedagógicos de las competencias, acción que no permite el logro de las capacidades esperadas en sus alumnos en el desarrollo de su clase (Zamora y García, 2013).

El término ‘competencia’ se remonta a 1973, cuando David McClelland publicó el artículo “*Testing for Competence rather than for Intelligence*” como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento laboral, desde estos planteamientos, las competencias están relacionadas con una metodología evaluativa que pretende discernir, por una parte, las causas para presentar un rendimiento laboral superior y, por otra parte, pretende alejarse de la evaluación de factores de personalidad asociados con rendimiento óptimo en el trabajo (Cejudo, 2017).

Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014), mencionan que el término de competencias docentes cobra fuerza a partir del informe de la UNESCO “Educación del siglo XXI coordinado por Delors (1996), que establece cuatro competencias profesionales y sociales para ser desarrolladas y empleadas a lo largo de la vida, estas cuatro competencias saber, saber hacer, saber estar y saber ser, Tribo (2008) las relaciona de la siguiente manera:

El saber, corresponde a la competencia disciplinar, encargada de facilitar el aprendizaje mediante la adquisición de contenidos, situando al centro del proceso al estudiante por lo que será necesario contar con los conocimientos teóricos de la disciplina, didáctica, pedagogía, psicología y un adecuado manejo de las TICs.

El saber hacer pertenece a la competencia metodológica que requiere al profesor con liderazgo, con un buen control de aula, facilitador de la convivencia y buen planificador de actividades, entonces será preciso una adecuada gestión pedagógica, trabajo en equipo, atención a la diversidad y una acertada resolución de conflictos.

Mientras que el saber estar, atañe a la competencia social, exhorta una actitud cooperativa y constructiva con base ética y respeto a las normas, capaz de convivir con la diversidad para construir una escuela y sociedad abierta.

Simultáneamente, el saber ser compagina con la competencia personal que conmina un dominio y control de emociones, empatía y reciprocidad.

Cejudo (2017) refiere a Bisquerra y Pérez (2007), la mayoría de estas clasificaciones incluyen diferentes clases de competencias y destacan fundamentalmente dos tipos de dimensiones: competencias de carácter técnico-profesional y competencias de carácter sociopersonal. Las competencias de carácter técnico-profesional versan sobre conocimientos y procedimientos en relación a un determinado ámbito profesional o de especialización e incluyen el saber y el saber hacer indispensables para el desempeño experto de una actividad laboral. Mientras que las competencias socio-personales (aunque se prefiere el término competencias emocionales) están relacionadas con conocimientos y procedimientos intrapersonales (automotivación) e interpersonales (resolución de conflictos).

No obstante, Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014) señalan las competencias para el profesorado propuestas por Perrenoud (2004) siendo las siguientes: 1) organizar y animar

situaciones de aprendizaje; 2) gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo 5) trabajar en equipo; 6) participar en la gestión de la escuela; 7) informar e implicar a los padres; 8) utilizar las nuevas tecnologías; 9) afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión y por último 10) organizar la propia formación continua.

Las competencias docentes deben incluir tanto aspectos técnicos como sociales y éticos bajo una actitud crítica y constructiva (Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014).

El modelo propuesto por Frade (2008), señala que una competencia se define como una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual, específica que se despliega para responder a la demanda que se produce en un entorno determinado en un contexto sociohistórico y cultural. En síntesis, las competencias integran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pero además la capacidad de poder pensar, resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se consideraban (Arreola, 2019), por lo tanto establece las competencias como la capacidad para responder a diversas situaciones y es potencial, adaptativa, trasladable, histórica, cognitiva, conductual y emocional, con sus dimensiones: histórica, neurológica, evolutiva, psicométrica, sociológica y semiótica (Frade, 2014).

Las siguientes ocho competencias docentes las declara Frade (2014): 1. Competencia diagnóstica, 2. Competencia ética, 3. Competencia cognitiva, 4. Competencia lógica, 5. Competencia empática, 6. Competencia comunicativa, 7. Competencia lúdico-didáctica y 8. Competencia metacognitiva.

Para Marchesi (2008), las competencias profesionales del grupo docente son: 1) Ser competente para favorecer el deseo de saber del estudiantado y para ampliar conocimientos, 2) Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de las y los estudiantes y por la convivencia escolar, 3) Ser capaz de favorecer la autonomía moral del alumnado, 4) Ser capaz de desarrollar una educación multicultural, 5) Estar preparado para cooperar con la familia y 6) Poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros (Arreola, 2019).

El perfil docente permitirá que los profesores puedan desarrollar competencias cognitivas, sociales, emocionales y tecnológicas tanto en el ámbito curricular (teniendo

conocimiento de las áreas curriculares, sus procedimientos didácticos y desarrollando actividades considerando los conocimientos previos y las diferentes formas de aprender de los alumnos), en el ámbito lingüístico (desarrollando actividades que favorezcan la lecto-escritura, la comunicación oral, considerando la diversidad lingüística), en un ámbito en valores (desarrollando actividades con trabajo colaborativo que fomenten el respeto, la diversidad, promoviendo la motivación y la resolución de conflictos), en un ámbito colaborativo (entre compañeros e implicando a la familia) y en el ámbito digital (utilizando y previendo las TICs) (De Juanas et al., 2012).

En este ámbito digital como nuevo escenario, se pueden proponer diversos modelos como el modelo TPACK siendo un modelo de: conocimiento tecnológico (TK) generando habilidades para el uso de la tecnología a nivel estándar, el conocimiento pedagógico (PK) referente a los métodos de enseñanza aprendizaje y el conocimiento del contenido (CK), alusivo a los conceptos de un campo determinado, (Salinas et al., 2014).

Con la Reforma de Educación Secundaria 2006, sigue aplicándose la influencia de Perrenoud, en tal documento, la categoría de competencia se define como un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). Es con la Reforma de la Educación Primaria en el año 2009, cuando la concepción de Perrenoud sobre la educación basada en competencias se consolida en el sistema educativo mexicano. En este sentido, la competencia en tanto proceso, es la capacidad que permite la movilización de saberes de fondo (saberes adquiridos en el mundo de la vida) y la transferencia de saberes cognitivos (conocimientos adquiridos al interior de las aulas), para hacer frente de manera oportuna (pertinencia) y, con efecto concreto (eficacia), a una situación o familia de situaciones en el marco del mundo cotidiano (Zamora y García, 2013).

La diversidad de la sociedad está reflejada en las aulas por lo que es preciso que el docente identifique lo que necesita el estudiante, reconociendo lo que se debe enseñar, con dominio de los conocimientos, guiando de forma gradual, mostrando empatía, una correcta comunicación, con didáctica lúdica y reflexionando sobre la práctica educativa (Frade, 2014), para que esta diversidad que parte de la diferencia pero busca la equidad puesto que todos somos iguales y diversos al mismo tiempo, nos lleve a propiciar Inclusión Educativa.

Fernández (2013) que refiere a Alegre (2010), establece que las capacidades docentes para la atención a la diversidad responden: a una acción reflexiva, mediadora que propicia situaciones de aprendizaje, ser tutor, propiciar aprendizaje operativo, capacidad de comunicarse, propiciando un enfoque globalizado y metacognitivo, ejecutando metodologías activas a través de la planificación.

En educación secundaria se deben identificar las situaciones que se generan cuando se atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, desde desarrollar estrategias para favorecer la inclusión, valorar los potenciales de los alumnos, realizar modificaciones al currículo sin apartarlo del programa regular y conformar equipos de apoyo institucional. Por lo que se enseña teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, con los cambios metodológicos necesarios, con un compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificando a partir de la diversidad con la mediación educativa para lograr los objetivos y con evaluación formativa (Fernandez, 2013).

Existen diferentes miradas sobre las competencias docentes, por lo tanto, diferentes propuestas de estas, algunos resaltan cómo el docente trasmite el conocimiento dejando rezagadas aquellas competencias útiles para el trabajo con la diversidad que se encuentra en nuestras aulas, para propiciar un camino a favor de la inclusión educativa, de manera que ninguna persona sea discriminada y pueda integrarse a una vida social, cultural y económica siendo esto un trabajo constante y en continuo desarrollo para todos los profesores.

Se convierte en una necesidad el dirigir la mirada a la sociedad, realizando las reflexiones necesarias para identificar si se están desarrollando de manera adecuada y efectiva las competencias docentes para proporcionar una educación de calidad que dé respuesta a la diversidad.

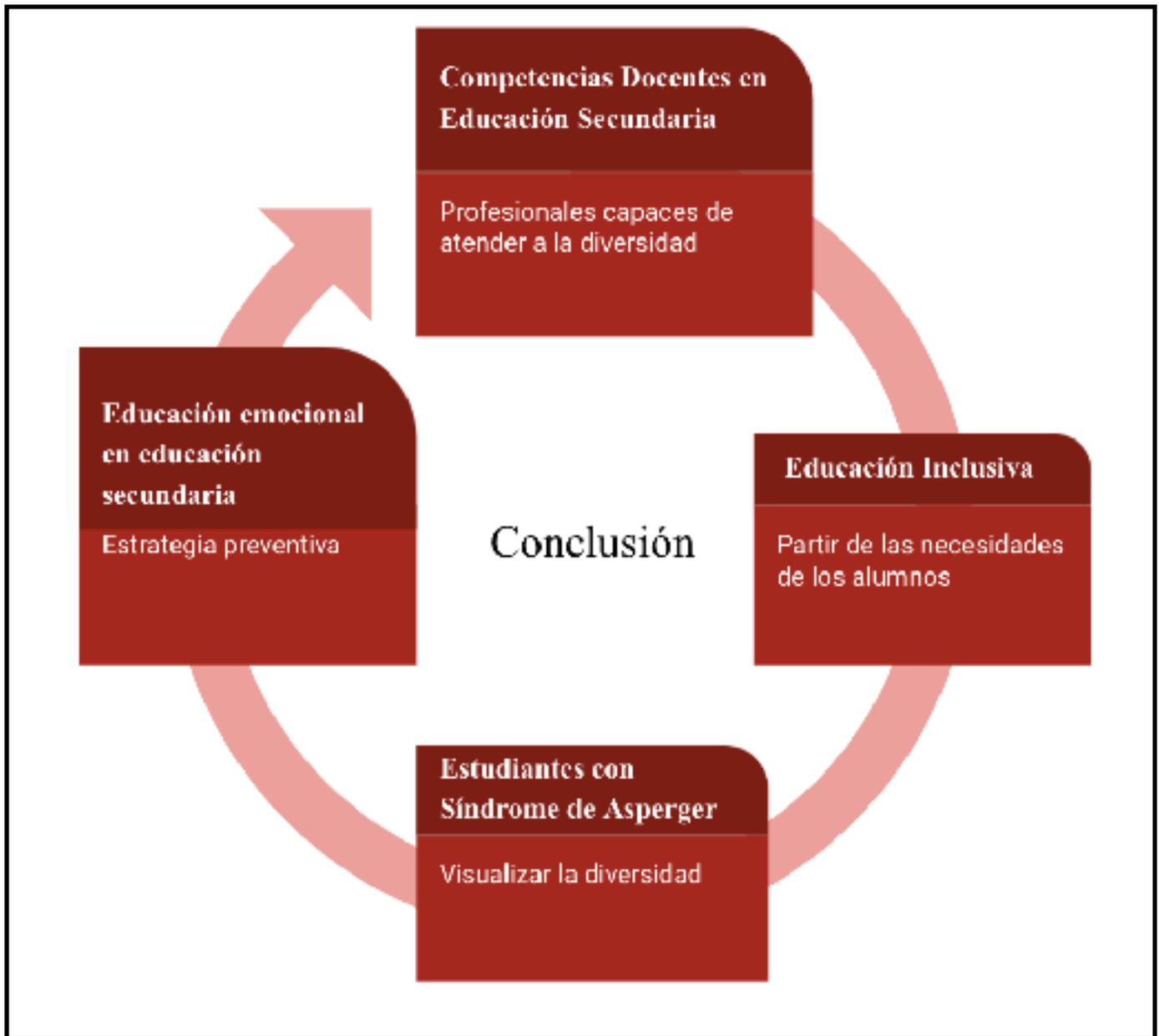
Esta realidad permite afirmar que uno de los principales retos que se deben plantear, es formar profesionales que, desde distintas disciplinas, sean capaces de atender a la diversidad estudiantil, con una perspectiva holística es decir, caminar hacia lo universal, con la meta de la formación de seres humanos integrales, una formación que vaya más allá del entrenamiento racional e instrumental, una educación que permita nutrir el espíritu humano, la solidaridad, la

paz; en concordancia con valores como la tolerancia, paciencia, diálogo, democracia, amor y fraternidad, mediante la educación inclusiva.

Con las anteriores revisiones se puede establecer como muestra la figura 2 que se han tenido avances en la inclusión educativa en México, se ha respondido a las demandas internacionales de carácter político y económico, pero nuestra sociedad no está del todo preparada para trabajar con las diversidades, es preciso partir de las necesidades de los alumnos, en específico, con los estudiantes con Síndrome de Asperger, por lo que es imprescindible poner la mirada en las competencias docentes, si en realidad se están desarrollando de una manera atinada para propiciar ambientes adecuados para el pleno desarrollo de los estudiantes con SA, desde la identificación de sus características hasta el uso de estrategias suficientes para el desarrollo de sus habilidades, generando una cultura inclusiva, adoptando estrategias de la educación emocional.

Figura 2

Conclusión del Estado de la Cuestión



Nota. Elaboración propia

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este trabajo describe el planteamiento del problema de la propuesta de intervención que trabaja el objeto de estudio Competencias Docentes necesarias para generar inclusión de alumnos con Síndrome de Asperger en la Escuela Secundaria 74 República de Nicaragua, donde la problemática central versa en la falta de inclusión de los estudiantes con síndrome de Asperger en Educación Secundaria.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) 1 de cada 160 niños padece trastorno del espectro autista, en nuestro país, según el Instituto Nacional de Psiquiatría, hay una prevalencia de 1 de cada 115 niños. Cabe mencionar que, a pesar de los conocimientos adquiridos, así como los avances en el campo de la neurología y la genética de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), en la actualidad no existe ninguna prueba de laboratorio médica diagnóstica para el Síndrome de Asperger (SA). (Jurado y Bernal, 2011). Por este motivo se cree que en la actualidad sólo están diagnosticados del 15-20% de los casos que realmente existen.

Sin embargo, se pueden mencionar diferentes causas que propician la falta de inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger. Nuestra sociedad es rica en diversidad, pero desgraciadamente todavía prevalecen grupos que practican la exclusión, posiblemente por una falta de sensibilidad, empatía o conocimiento; la política pública ha avanzado de forma lenta, se pueden ver desigualdades a nivel mundial y nacional junto con las transformaciones de las políticas educativas que se han realizado bajo el discurso político-ideológico.

Se recuerdan varios referentes como el derecho a la educación que se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y ha sido reafirmado en el Pacto de los Derechos sociales, económicos y culturales (1966), en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en 1994 en Salamanca (España) para promover la realización del objetivo de Educación para Todos, lo recalca la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y la Declaración de Incheon presenta una visión para la educación con vistas a los próximos años, garantizando una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

En América Latina el Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación expresó un nuevo compromiso encaminado a reforzar la inclusión y la equidad en la educación. Organizado conjuntamente por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Colombia en septiembre de 2019, este evento conmemoró el 25° aniversario de la Declaración de Salamanca.

En México se refleja el trabajo a favor de la inclusión en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad de 2011. Aunado a que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Art. 3º, que la educación tendrá "...un enfoque de los derechos humanos y de igualdad sustantiva que tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano".

Flores y García (2016), menciona como antecedente de la educación especial (EE) en México a mediados del siglo XIX, cuando se crea la Escuela Nacional de Ciegos y después la Escuela Nacional de Sordos. Gradualmente se crearon algunas escuelas de EE para atender otras discapacidades y se abrieron distintas escuelas en todos los estados del país (Dirección de Educación Especial del Distrito Federal, 2010). No fue sino hasta 1970 cuando se creó la Dirección General de Educación Especial, que trajo consigo un incremento muy notable en el número de escuelas especiales en todo el país.

Con este hecho se empieza a notar el interés del gobierno por atender a la población con discapacidad, pero fue hasta la década de los noventa cuando se le dio un impulso decidido. Gracias al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) por sus siglas ANMEB, se consiguió la reforma a la Ley General de Educación. El ANMEB propició cambios drásticos en la educación especial, los cuales a su vez repercutieron en la educación básica. Dichos cambios buscaban cumplir con el deber del Estado de proporcionar una educación justa a todo el alumnado, garantizando la equidad. Así, los cambios en la organización y las funciones de EE tenían como finalidad promover la integración educativa, pues en ese tiempo la educación pública mantenía la segregación de las personas con discapacidad, que eran escolarizadas en lo que entonces eran las escuelas de EE. (Flores y García 2016).

Antes del ANMEB, la educación especial estaba organizada en servicios indispensables (centro de intervención temprana, escuelas de educación especial, centros de capacitación de

educación especial, grupos integrados B para estudiantes con deficiencia mental leve y grupos integrados para personas hipoacúsicas en las escuelas regulares), y servicios complementarios (centros psicopedagógicos y grupos integrados a que atendían estudiantes en escuelas regulares con problemas de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta), ofreciendo una atención sustentada en el modelo médico, con currículos distintos y específicos por discapacidad (Flores y García 2016).

Con la principal diferencia de que ahora es el profesorado de EE quien acude a las escuelas regulares a brindar asesoría a docentes y apoyo a las familias del alumnado con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE). Así, el profesorado de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pasó de trabajar de manera casi autónoma a constituirse en un apoyo del centro educativo regular (Flores y García 2016).

La población que atiende el personal docente de EE se amplió y diversificó, ya que el concepto de NEE hace alusión a una población estudiantil que requiere de apoyos para su óptimo desarrollo escolar debido a factores relacionados con el contexto familiar, escolar y social. En 1998 se creó el Proyecto Nacional de Integración Educativa, el cual implementó la IE en el país de manera gradual, ordenada y sistemática; en 2002 se transformó en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). Este programa tuvo como objetivo responder a las demandas de una educación de calidad para todo el estudiantado, garantizando el acceso, la permanencia, la participación y el logro de aprendizajes principalmente de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

La Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad permitió que los estudiantes con necesidades educativas (visuales, motrices, auditivas, cognitivas o estudiantes con Trastorno del espectro Autista) ingresaran a centros educativos regulares no ha facilitado mecanismos oportunos y eficaces para la inclusión de estos estudiantes. Por lo que se siguió trabajando con la legislación, otro avance para la comunidad con autismo es mediante la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (2015).

La escuela secundaria tiene que aprender a responder a los desafíos que emergen de las necesidades de su entorno, convirtiéndolo en parte de la cultura y, la inclusión educativa, es un tema de interés tanto a nivel nacional como internacional, puesto que, aunque mucho se habla de

inclusión, en México desde hace unos años la escuela es inclusiva, que conlleva los beneficios del aprendizaje de los alumnos en escuelas heterogéneas con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y neurodiversos, debido a las legislaciones regentes, pero en la mayoría de los centros escolares no se ha modificado la práctica educativa (Fernández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014).

Convirtiéndose en un área de oportunidad para los docentes al trabajar la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger, conociendo los signos y síntomas que conforman dicho síndrome y sobre todo reconociendo y poniendo en juego sus competencias docentes para generar ambientes inclusivos y orientar a los alumnos a un mejor desarrollo y dominio de habilidades, mostrando empatía para propiciar equidad en las aulas acercándonos a la educación de calidad para todos, no solo acercándolo al conocimiento, también a un desarrollo afectivo partiendo de las necesidades de los estudiantes, por esta razón las competencias docentes deben incluir tanto aspectos técnicos como sociales y éticos bajo una actitud crítica y constructiva (Fernández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014).

Guerrero (2012) menciona que la inclusión debe generar que las personas se sientan valoradas, parecidas y puedan realizar aportaciones, de la misma manera se crea el cambio en la educación inclusiva que permite la participación, aprendizaje a partir de la atención de las necesidades, aunque recientemente se escucha hablar más sobre el Síndrome de Asperger y en los últimos años pareciera un término común por la popularidad, tal vez marcada por los medios de comunicación y las redes sociales, pero, en realidad las personas con SA pueden experimentar afectos negativos como la tristeza o depresión como consecuencia de su limitación de la expresión emocional propia del trastorno.

Martín, et al. (2014) refieren a Martín-Borreguero (2004) que establece el tratamiento para las personas con SA mediante la división de cuatro dimensiones: 1. Organización y planificación; 2. Comprensión y regulación de emociones; 3 Conducta social y comunicación y 3. Tratamiento conductual. En estas cuatro dimensiones los docentes pueden incidir, aunque se a partir de la necesidad de algún estudiante con Síndrome de Asperger, se puede favorecer a sus compañeros mediante la educación emocional que nos aporta los puntos necesarios para el desarrollo de aspectos curriculares acordados y construidos estratégicamente para una buena

práctica docente con el fin de alcanzar objetivos como la inteligencia emocional que se refiere a los potenciales biopsicológicos del alumno. Siendo esta una estrategia para la integración a la sociedad y una estrategia preventiva de situaciones de riesgo como la exclusión (Bisquerra, 2005).

La secundaria 74 “República de Nicaragua” turno matutino, con clave 09DES0074Z está ubicada en cerrada Vasco de Quiroga s/n, colonia Santiago Atzacolco, código postal 7040 alcaldía GAM, zona 32. En el ciclo escolar 2020-2021 laboraron 64 personas (3 directivos, 36 docentes, 1 docente de UDEEI y 24 personas de apoyo).

En cuanto a la formación del personal 13 personas cuentan con Normal superior, 20 con Licenciatura, 9 con Maestría y 22 personas cuentan con otros estudios.

La secundaria 74 turno matutino ciclo 2020-2021 tiene una población estudiantil de 464 adolescentes distribuidos de la siguiente manera: en primer grado 76 hombres y 74 mujeres dando un total de 150 alumnos en el grado, en segundo grado 89 hombres y 60 mujeres dando un total de 142 alumnos y en tercer grado 79 hombres y 93 mujeres dando un total de 172 alumnos en tercer grado.

Dentro de esta población de 464 estudiantes 10 son alumnos con NEE, un caso de 3º tiene diagnóstico de Síndrome de Asperger con seguimiento por parte del plantel y con terapeuta particular, en 1º, los padres de un alumno refieren que acude a atención externa con un paidopsiquiatra pues su hijo tiene SA, además dicha institución tiene un estudiante egresado que abrió parte a la visión del Síndrome de Asperger puesto que en su transcurso por la escuela secundaria 74 hubo claroscuros mediados por la adopción de algunas estrategias, se reconoce que el camino no ha sido recorrido del todo, faltan muchos aprendizajes, habilidades y aptitudes por desarrollar en los docentes para propiciar la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger.

Preguntas de Investigación

Pregunta General.

¿De qué manera la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger desarrollan competencias docentes en los profesores de educación secundaria?

Preguntas Específicas.

¿De qué estrategias se vale el profesorado para detectar a estudiantes con Síndrome de Asperger en la educación secundaria?

¿Cuáles son las competencias docentes necesarias y la manera en que los profesores de educación secundaria las desarrollan e implementan en favor de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger?

¿Cómo propiciar la capacitación del profesorado que atiende a estudiantes con Síndrome de Asperger, en particular y alumnos con cualquier tipo de particularidad biológica o social en educación secundaria?

Objetivos

Objetivo General

Establecer las pautas para el diseño de un programa de intervención que fomente el desarrollo de competencias docentes para la inclusión de los estudiantes con Síndrome de Asperger en la educación secundaria.

Objetivos Específicos

Identificar las competencias docentes necesarias del profesorado para la detección de estudiantes con Síndrome de Asperger.

Analizar las competencias docentes que requieren los profesores de educación secundaria para promover la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en particular y de alumnos con alguna particularidad biológica o social en general.

Construir las pautas para el diseño de un programa de intervención que dote al profesorado de las competencias docentes necesarias para la inclusión de estudiantes con

Síndrome de Asperger en secundaria, de manera particular y de forma general en la diversidad del estudiantado.

Supuesto

La falta de capacitación y actualización del personal docente sobre el manejo de competencias para la atención de personas neurodiversas propicia barreras físicas y emocionales que en el mediano y largo plazo pueden incidir en la deserción del alumno. Así pues, estas barreras tienen consecuencias tan diversas como la segregación y exclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en el nivel básico, particularmente en secundaria. De esta forma es indispensable que el personal docente en su conjunto tenga acceso a capacitación continua sobre el manejo de la diversidad y especialmente; educación emocional por medio de una intervención psicopedagógica, misma que permitirá impactar en la comunidad estudiantil para orquestar un movimiento inclusivo, integral y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su condición biológica, religiosa, género o extracto social.

Justificación

Por lo anterior se propone generar una propuesta de intervención psicopedagógica donde se diseñe un programa con estrategias a favor de la educación inclusiva, en especial para estudiantes con Síndrome de Asperger en la secundaria 74 “República de Nicaragua”, utilizando algunas acciones pertenecientes al programa de “Tutoría y Educación Socioemocional”, aunque todas las personas con Síndrome de Asperger son diferentes, una de las áreas de oportunidad es no reconocer sus emociones ni las de los otros. La educación socioemocional no solo impactará a los estudiantes con SA, contribuirá en mayor o menor grado a la población que esté en contacto con el proyecto, colaborando con una prevención de riesgos en la población estudiantil.

Analizando las competencias necesarias para los docentes a fin de que ningún estudiante quede aislado de la clase, no solo por el cumplimiento de una normatividad que indica el Derecho a la Educación o nuestra Constitución Política Mexicana, sino haciendo al o los estudiantes con Síndrome de Asperger, punto de partida para el diseño de estrategias a favor de la

educación inclusiva en una sociedad llena de diversidades, que necesita sensibilizar en pro de las diversidades que nos rodean como el caso de personas con Síndrome de Asperger (también conocido como una discapacidad invisible).

Esta discriminación positiva marca a favor de una cultura sensibilizada, tolerante, empática, sobre todo actuando con las habilidades, destrezas y valores necesarios en los docentes desde su microsistema, esperando que en algún momento esto se refleje en nuestra sociedad para hacerla más igualitaria, equitativa y resiliente.

En la Secundaria 74 ya hubo acercamiento con alumnos con SA, se fue aprendiendo a partir de pasos ciegos porque no hubo el diagnóstico oportuno y cuando ya se obtuvo, el estudiante se encontraba excluido de la mirada complaciente de los profesores que lo tenían bajo su encargo.

Así, en una Reunión de Consejo Técnico se optó por solicitar a la madre del alumno un cambio de escuela, ya que las irrupciones en cada clase eran cada vez más intensas; la negativa a esa solicitud obligó a la colectividad docente a buscar alternativas de trabajo especial para con este estudiante y fue hasta que fue diagnosticado (tercer grado de secundaria), cuando se inició un acompañamiento más enfocado al desarrollo de sus habilidades y el trato menos ríspido hacia su comportamiento, los docentes aprendieron a formar equipo en el grupo y construir andamiajes sin respaldo teórico pedagógico, posiblemente mediante pasos orientados por visiones empíricas, pero con diferente conducta que ahora se creía conocer por qué se detonaba.

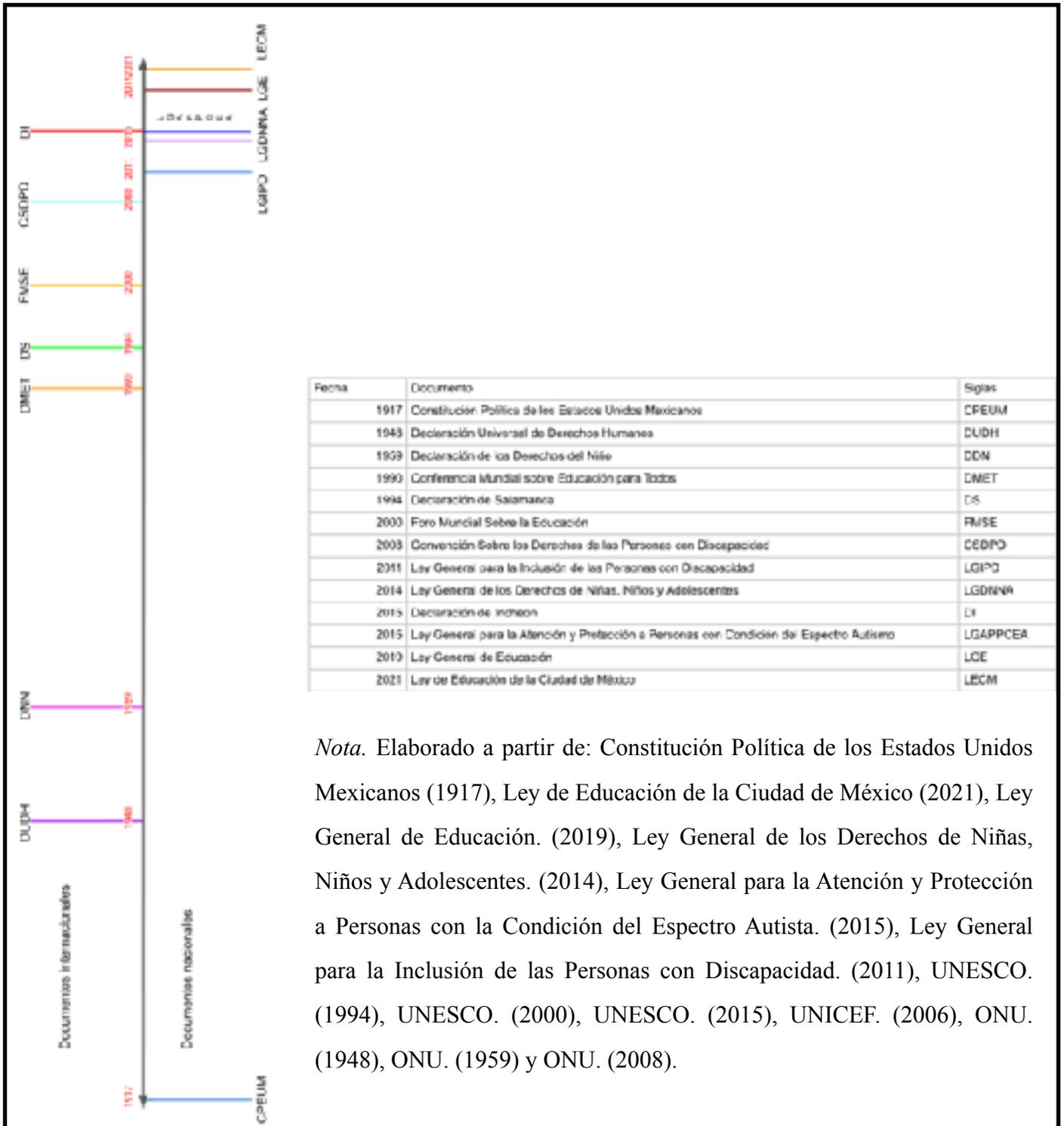
Se parte de estas experiencias para realizar la investigación-acción y formar en la comunidad educativa la sistematización para detectar de manera temprana a los alumnos con alguna necesidad educativa y buscar canalizar las actividades que se requieren para su proceso de aprendizaje inclusivo.

3. MARCO LEGAL

Dentro de los documentos que rigen la educación inclusiva se encuentran marcadores internacionales que van a precisar las líneas de acción de la política educativa, que se describen los siguientes referentes también plasmados en la figura 3.

Figura 3

Devenir Histórico de la Normatividad Internacional y Nacional a Favor de la Inclusión Educativa



Nota. Elaborado a partir de: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), Ley de Educación de la Ciudad de México (2021), Ley General de Educación. (2019), Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014), Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista. (2015), Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011), UNESCO. (1994), UNESCO. (2000), UNESCO. (2015), UNICEF. (2006), ONU. (1948), ONU. (1959) y ONU. (2008).

3.1 Normatividad Internacional a Favor de la Inclusión Educativa

1948.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) en conjunto de los Estados Miembros, comparten responsabilidad para asegurar el respeto universal a los derechos y libertades establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se establece:

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

Artículo 2

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración sin distinción alguna.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 26

Toda persona tiene derecho a la educación

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Posiblemente la Declaración Universal de Derechos Humanos es el primer referente donde se combaten las desigualdades, se establece que todos los seres humanos tienen derechos y se protege contra la discriminación por cualquier motivo, estableciendo la educación como un derecho que coadyuva al desarrollo de las personas, desde este referente se marca el derecho de las personas con Síndrome de Asperger para contar con educación y no ser discriminados, entre otros.

1959.

La Declaración de los Derechos del Niño fue estipulada por la ONU en 1959 en ella se plasmó el menester por proteger a los niños debido a su falta de madurez física y mental, misma que fue expresada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, se reconocen diez principios, enfatizando en: principio 1 (todos los niños sin excepción disfrutarán de todos los derechos); principio 2 (el niño tendrá oportunidades para un adecuado desarrollo físico, mental y socialmente saludable); principio 5 (el niño con alguna discapacidad, recibirá tratamiento, educación y los cuidados pertinentes); principio 7 (derecho a la educación) y el principio 10 (el menor debe ser protegido de cualquier tipo de discriminación) (ONU, 1959).

Es así como un niño o adolescente con Síndrome de Asperger también debe ser tomado en cuenta para su protección en favor de su desarrollo y libre de discriminación, mismo que es ratificado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) donde se invita a atender el interés superior del niño, el artículo 23 menciona que los niños con discapacidad tienen derecho a recibir cuidados y educación, así como el artículo 29 menciona que la educación debe desarrollar las habilidades, capacidades y personalidad del niño (UNICEF, 2006).

1990.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), parte de las inquietudes alrededor de los sistemas educativos a nivel mundial, priorizando los objetivos hacia la enseñanza primaria y exterminar el analfabetismo en los adultos recordando el derecho a la educación y reconociéndose como vía para la construcción de un mundo más seguro y próspero, para lo que se requiere establecer la educación de calidad al alcance de todos (UNESCO, 1990).

En la palabra todos, también involucra a las neurodiversidades y se puede respaldar en los siguientes artículos de la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos:

Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (los individuos contarán con las vías adecuadas para satisfacer sus necesidades educativas y poder desarrollar sus habilidades); Artículo 2. Perfilando la visión (utilizando las prácticas educativas deseables para fomentar la equidad para mejorar los ambientes de aprendizaje); Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad (facilitando la educación básica de calidad para

todos los individuos, combatiendo desigualdades y discriminación); Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica (la sociedad tan cambiante y diversa propicia plantear la educación básica desde el nacimiento); Artículo 6. Mejorar las condiciones de aprendizaje (con apoyo interdisciplinar para lograr una participación activa de los individuos tras cubrir otras necesidades); Artículo 7. Desarrollar políticas de apoyo (establecer políticas que coadyuven a la mejoría de las personas) (UNESCO, 1990).

La Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos da pie a la construcción de políticas a favor de cubrir las necesidades educativas de las personas con Síndrome de Asperger (SA), para fomentar la equidad y visualizar estas necesidades desde el nacimiento de las personas y a lo largo de su vida con apoyo de equipos multidisciplinares.

1994.

La Declaración de Salamanca promueve el objetivo de la Educación para Todos, proponiendo una educación para atender las necesidades educativas especiales, reconociendo las diferencias y respaldando el aprendizaje mediante una pedagogía centrada en el niño para acoger a los niños sin distinción ni discriminación respetando la dignidad y diferencia de los seres humanos, recomendando medidas políticas y legislativas para impulsar las leyes de educación como los planes y programas de estudio (UNESCO, 1994).

2000.

En el año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, que dio un llamado a los gobiernos para asumir su responsabilidad en los avances en educación desde Jomtien, así como invitar a velar por el derecho a la educación dando especial atención a la educación preprimaria, la educación de las niñas, la alfabetización, cuestiones relacionadas con el VIH-SIDA y las tecnologías de la comunicación y la información en la educación, estableciendo objetivos para cumplirse en 2015 con una suma de esfuerzos a favor de una sociedad democrática (UNESCO, 2000).

Se efectuó un análisis de los datos de los países respecto a las metas y objetivos establecidos en la Educación Para Todos, además de 14 estudios temáticos entre los cuales se encontraba educación para necesidades especiales; en el análisis sobre los avances en la reducción de las disparidades mostró que algunos países efectuaron una disposición de

oportunidades educativas, pero aún se percibieron diferencias en la calidad de la educación, en los otros objetivos específicos de Educación Para Todos no se alcanzaron las metas, pero fueron observadas varias medidas puestas en práctica con efectos favorables, por lo que el Marco de Acción de Dakar se enfocó a cuatro temas. Equidad y calidad, emplear los recursos de manera eficaz, coordinación de la sociedad y fomento de la educación para la democracia (UNESCO, 2000).

Uno de los objetivos del Marco de Acción es satisfacer las necesidades educativas de todos los jóvenes y adultos, que está de la mano con el concepto de educación integradora que se desarrolló desde el entendimiento de que todos los niños tienen derecho a la educación independientemente de sus necesidades o su contexto, planteando enfoques holísticos donde están presentes valores, creencias, actitudes y prácticas positivas desde la legislación y la política, misma que reconozca la necesidad de capacitación docente con estrategias pedagógicas, flexibilidad de programas y valoraciones.

Establecer una escuela atractiva para los niños confiere estructuras accesibles, en buen estado y con servicios básicos, facilitando actividades deportivas y culturales además de acciones positivas para responder a las necesidades de los alumnos, así como métodos de enseñanza aprendizaje enfocados a los estudiantes (UNESCO, 2000).

Diez años después de la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, el Marco de Acción se preocupa por las necesidades educativas de todos, como las que presentan las personas con SA estableciendo la necesidad de una capacitación docente para propiciar enfoques integrales para incidir en acciones positivas a la diversidad.

2008.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) dio una perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones a los gobiernos de los países participantes promoviendo su respeto, reconocimiento y garantía. Algunos de los principios rectores protectores hacia los estudiantes con Síndrome de Asperger son: la no discriminación, igualdad de condiciones, derecho a un sistema educativo inclusivo a todos niveles y actuar de acuerdo con el interés superior del niño.

2015

La Declaración de Incheon para la Educación 2030 establece metas que se proponen desde el 2015 para ser alcanzadas en el 2030, donde 160 países junto con la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, ONU Mujeres y el ACNUR manifestaron su preocupación por no haber alcanzado la educación para todos sentada en Jomtien (1990) y que se ratificó en Dakar (2000), por lo que se dispone a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, como Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015).

Se adquiere el compromiso de una educación de calidad donde los docentes adquieran formación que asegure sus competencias, comprometiéndose a brindar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida con condiciones de igualdad e inclusividad para cubrir las necesidades de la población bajo los principios de que la educación es un derecho humano fundamental y habilitador, la educación es un bien público y la igualdad de género para poder combatir prácticas de exclusión y disparidad mediante la educación inclusiva con enfoques pedagógicos centrados en los estudiantes, aunada a políticas que visualicen a la diversidad y las necesidades de los estudiantes (UNESCO, 2015).

En el objetivo global de la Declaración de Incheon (2015) promueve la educación inclusiva, equitativa y de calidad que también salvaguarda a las personas con Síndrome de Asperger las siguientes metas coadyuvan a garantizar su derecho a la educación:

Meta 4.1:

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (p. 20).

Meta 4.2:

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria (p. 20)

Meta 4.5:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (p. 21).

Meta 4, a:

Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad las diferencias de género y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (p. 21).

Meta 4.c:

De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (p. 21).

Bajo estas metas no solo es buscar la educación equitativa y de calidad, también confiere una detección temprana de las discapacidades para establecer un plan de acción interdisciplinario para favorecer la inclusión a partir de las necesidades de los estudiantes y de su entorno. Estableciendo políticas que modifiquen a los sistemas educativos para responder a las diversidades, combatiendo las barreras que impiden a los estudiantes acceder a una educación de calidad que refuerce los derechos humanos, la educación para la paz, la educación intercultural y la educación para el entendimiento internacional. Contando con la infraestructura adecuada para todos, con profesionales de la educación calificados aunada a oportunidades de desarrollo para poder responder a las necesidades de su contexto (UNESCO, 2015) Con estas tendencias también se busca brindar una educación de calidad a estudiantes con SA.

3.2 Normatividad en México a Favor de la Educación Inclusiva

A nivel nacional las políticas educativas están respaldadas por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las diferentes leyes que de ella emanan, luego entonces se exponen los siguientes documentos regentes a favor de la educación inclusiva.

1917.

El Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con la reforma de 2011 establece:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y los tratados internacionales de los que el estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse salvo en los casos y bajo las condiciones que esta constitución establece.

Además de salvaguardar los derechos humanos para todas las personas establece la prohibición de todo acto discriminatorio, mientras que el Artículo 3o. en su reforma de 2019 plantea que toda persona tiene derecho a la educación siendo equitativa, inclusiva y priorizando el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

2011.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad fortalece el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales sin ninguna distinción como lo establecido en el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El Artículo 7 de esta ley establece que la Secretaría de Salud diseñará instrumentos de detección y junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) establecerán programas de capacitación y sensibilización, mientras que el Artículo 12 plantea que la SEP promueva la educación inclusiva libre de discriminación, estableciendo programas de educación especial y actualización docente, siendo acciones a favor de las personas con discapacidad como los estudiantes con SA.

2014.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) reconoce que los menores de edad en México disfrutan de los derechos que establece el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, las políticas deberán apoyar la formación física, psicológica, cultural y económica teniendo como unos de los principios rectores: el interés superior de la niñez, la igualdad, no discriminación, la inclusión entre otros.

El derecho a no ser discriminado, derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad y el derecho a la educación son algunos de los derechos que se toman para salvaguardar a estudiantes con Síndrome de Asperger en el contexto educativo que busca tanto su inclusión dentro del aula, la reducción de las barreras que pueda propiciar el sistema como el desarrollo integral de los estudiantes de una forma equitativa recibiendo una atención adecuada para sus necesidades, con medidas de detección oportunas estableciendo acciones afirmativas.

2015.

La Ley General para la Atención y Protección a Personas con Condición del Espectro Autista tiene como objeto la inclusión y protección de los derechos de las personas que se encuentren dentro del Espectro Autista como es el caso de Síndrome de Asperger teniendo como algunos derechos: tener un diagnóstico y evaluación clínica temprana, recibir una educación tomando en cuenta sus necesidades y capacidades, entre otros. Siendo los profesionales de la medicina y la educación sujetos obligados a garantizar los derechos de las personas dentro del Espectro Autista.

2019.

El objeto de la Ley General de Educación (2019) es regular la educación que imparte el estado y garantizarlo con lo dispuesto en el Artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Por medio de la educación, las personas podrán ampliar sus conocimientos, habilidades y aptitudes para obtener un desarrollo personal bajo las mismas oportunidades de aprendizaje, siendo un derecho humano se impartirá sin discriminación, eliminando la exclusión por lo que será inclusiva atendiendo las capacidades y necesidades de

los educandos, eliminando las distintas barreras del aprendizaje para brindar servicios de equidad y excelencia a partir de una formación humanista.

El artículo 64 de esta ley garantiza el derecho a la educación a los estudiantes con Síndrome de Asperger al establecer que se presta educación especial en formatos accesibles, garantizando la formación del personal docente y promoviendo políticas incluyentes para recibir una educación de excelencia mediante la Nueva Escuela Mexicana.

2021.

La Ley de Educación de la Ciudad de México tiene como objeto regular los servicios educativos impartidos en la Ciudad de México bajo lo establecido en el Artículo 3o. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos aceptando la educación como un derecho humano inalienable para todas las personas, priorizando el interés superior de las niñas, niños y adolescentes donde la educación será inclusiva con oportunidades para disminuir las desigualdades, respetando el derecho de las minorías como las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier tipo de discriminación. La educación inclusiva identificará y eliminará las barreras que limitan el acceso, permanencia y aprendizaje de los alumnos lo que coadyuva a la educación de adolescentes con Síndrome de Asperger de la secundaria 74.

A partir de diferentes documentos rectores se han creado programas de apoyo a las personas con discapacidad como es el caso a las pertenecientes al TEA , la Ley de General para la Atención y Protección a Personas con Condición del Espectro Autista generó polémica, desde enfrentarse con una falta de capacitación docente, la invisibilidad de las personas en condición del espectro autista, falta de un movimiento social en México que plantee sus derechos, la estigmatización y discriminación de estas personas, pero bajo lo establecido en la pirámide de Kelsen, que habla sobre la supremacía de las leyes, se reconoció el respeto a las necesidades de las personas con TEA en donde se tiene que brindar la atención requerida de acuerdo al proceso educativo solicitado (Lay, 2020).

El ordenamiento de todos estos documentos se establecen en las políticas educativas presentes en México, que buscan una regulación, negociación y distribución del poder conformando normas de la política educativa y procesos que se han reflejado en la institucionalización que se entiende cómo la Secretaría de Educación Pública diseña su

normatividad, programas y planes de estudio, donde tienen un papel importante los funcionarios en la toma de decisiones que se han reflejado en los sexenios de cada presidente (Romero, 2020).

Las crisis económicas en México han propiciado diseñar objetivos conforme a los lineamientos que establece el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) estableciendo reformas financieras dentro de un modelo neoliberal, provocando aumento en las desigualdades, pobreza, inseguridad siendo también afectada la cobertura educativa propiciando una descentralización educativa poniendo en juego rangos de poder (Romero, 2020).

Discursos políticos y problemas económicos han provocado la gestión de préstamos del exterior, estableciendo proyectos como medios de respuesta a la falta de participación social y rezago educativo como el Programa Nacional para la Modernización Educativa que tenía como base la cobertura educativa, impulsando el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa estableciendo ajustes en los programas pero bajo las demandas del modelo económico donde busca el progreso nacional mediante la universalidad de la educación, dentro de una Secretaría fragmentada por reformas político administrativas que trata de mejorar la calidad y equidad educativa (Romero, 2020).

Las diversas crisis económicas y políticas han propiciado diferentes reformas educativas y rediseños curriculares en busca de una educación para todos, pero siguen dejando desprotegidos subsistemas como la educación inicial, telesecundaria, educación especial e indígena, que históricamente han sido vulnerados, la baja normatividad, la descentralización de los servicios educativos, la baja capacitación de los docentes referente a necesidades educativas especiales lo han llevado a un servicio educativo desprotegido por la Secretaría de Educación (Romero, 2020). Convirtiéndose todos los documentos rectores en normas y lineamientos plasmados en notas de orden internacional y nacional pero indiferentes a las realidades de los salones de clases y de las prácticas sociales.

4. MARCO TEÓRICO

Las conceptualizaciones que se desarrollan en el marco teórico se plasman en cuatro dimensiones: educación inclusiva, inclusión educativa para estudiantes con Síndrome de Asperger, educación emocional y competencias, dichas dimensiones se representan en la figura 4

Figura 4

Organizador Gráfico del Marco Teórico



Nota. Elaboración propia

4.1 Educación Inclusiva

Las políticas educativas han evolucionado enfocándose en un primer momento en el acceso universal, seguidas por la preocupación en los problemas de aprendizaje, el logro de los aprendizajes y la exclusión, en busca de la educación como un derecho pero no se encuentran las condiciones necesarias para brindar y garantizar la calidad educativa para todos, lo que generó desigualdad de oportunidades educativas (Mancebo y Goyeneche, 2010).

Esta desigualdad educativa mantiene a unos fuera de esta, mientras otros disfrutan del derecho a la educación se percibe la exclusión educativa que se da cuando un estudiante queda fuera de la escuela, o la abandona, o los estudiantes no participan en la escuela, o donde no se toman en cuenta las necesidades de toda la población, o finalmente con aprendizajes poco significativos, lo que propicia desigualdades o exclusión incluyente siendo poco efectivo pues vuelven a marcar la negación de derechos y la segregación en las escuelas (Mancebo y Goyeneche, 2010).

La educación inclusiva implica entender que todos somos diferentes, lo que es un gran reto para los centros educativos, pues se encuentran diversidad cultural, sexual, de perfiles, de circunstancias, lingüística, de estilos de aprendizaje, económicas y/o neurodiversidades como el caso del Síndrome de Asperger donde además de entender, aceptar y respetarlas es necesario mejorar las oportunidades de aprendizaje que se les brinda a los estudiantes (López, 2016). Como establece la Declaración de Salamanca (1994):

Escuela para todos, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades (UNESCO, 1994. p. iii)

Acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (UNESCO, 1994. p. 6)

Así, la educación inclusiva suma esfuerzos con el fin de garantizar la participación de todos los individuos y el aprendizaje de estos, en especial de aquellos que han sido excluidos, vulnerados o discriminados (Calvo, 2013).

4.1.1. Inclusión Educativa y Equidad.

Se han enfocado las políticas educativas al acceso universal a la educación básica, la calidad y equidad, debido a las prácticas de exclusión que se efectúan en la sociedad son necesarias políticas especializadas en equidad, así como combatir algunas desigualdades y barreras que impiden a los estudiantes acceder al aprendizaje (Blanco, 2006).

Blanco, (2006) retoma a Katarina Tomasevsky, (2006) con las tres etapas para avanzar hacia el ejercicio del derecho a la educación: la primera es la formación de escuelas especiales y programas diferentes para los grupos que han sido excluidos por diversas situaciones, siendo esta una práctica segregadora; la segunda busca la integración de todos en los centros escolares, en la que el alumno es el que se tiene que adecuar a los servicios de la escuela y la tercera, confiere la adaptación de la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, así también facilita su participación y aprendizaje, siendo esta la finalidad de la inclusión.

La integración en educación se efectúa bajo el derecho a la educación dentro de las escuelas comunes con atención individualizada lo que restringe su participación y el aprendizaje, mientras que la inclusión educativa busca la educación para todos asociado al derecho a la educación de calidad, buscando el acceso y la participación en especial de aquellos en riesgo de ser excluidos, propiciando un cambio de cultura para poder atender a las diversidades encontrando como su mayor problema el sistema educativo con los currículos que no visualizan las diversidades, la formación de los profesores, actitudes excluyentes que limitan accesos, permanecía o el aprendizaje situaciones que propician barreras (Blanco, 2006), cuando esas barreras coadyuvantes de la diferenciación de las personas, limitan el desarrollo de sus capacidades de manera igualitaria (Calvo, 2013).

Se requiere la eliminación de las barreras físicas, personales e institucionales para garantizar una igualdad de oportunidades, así establecer la equidad otorgando a cada estudiante lo que necesita mediante la creación de oportunidades para todos, por lo tanto, los alumnos alcanzarán los aprendizajes y competencias que se deben ofrecer en una educación de calidad que adecua la enseñanza a las características de cada individuo proporcionando los recursos necesarios (Blanco, 2006, Echeita y Duk, 2008).

Al hablar de equidad se evoca la igualdad, pues la equidad abandona la idea de que todos somos iguales (López, 2016 y Calvo, 2013) caracterizándose como una construcción social, ya que al establecer la equidad, los estudiantes podrán alcanzar los aprendizajes y, por lo tanto, se puede propiciar una igualdad de resultados educativos, igualdad en la calidad educativa e igualdad en el acceso (Blanco, 2006 y López, 2016) y en los medios de aprendizaje (López, 2016), por lo que al distinguir las diversidades en el aula se propicia la equidad que impacta en la igualdad.

El término de igualdad puede ser recuperado desde diferentes perspectivas: la semántica proveniente del latín *aequalitas* recuperada en las ciencias sociales como sentido normativo; la igualdad y la política en la que se establece la justificación de proteger a todos los individuos respetando su igualdad de libertades que establece la democracia; igualdad para el derecho en la que se les da un trato igual a los individuos, pero cuando se presentan diferencias relevantes, el ordenamiento jurídico debe ser distinto y la igualdad en sentido sustancial es llamada igualdad real o de hecho, donde los poderes públicos deben apartar obstáculos que no permitan la igualdad y propiciar acciones positivas (Carbonell, 2004).

Con la Teoría de la justicia de John Rawls, realizada en el siglo XX, se busca una sociedad más justa bajo dos principios: cada individuo tiene los mismos derechos y libertades y las desigualdades se deberían plantear estableciendo un beneficio para todos o ser asociadas a puestos alcanzables para todos (Carbonell, 2004), haciendo partícipe a las diversidades presentes en la sociedad, esas diversidades con sus diferentes percepciones conglomeradas, adaptaciones dependiendo de las personas y el tiempo en la cual se establece, siempre en batalla en contra de las desigualdades para generar una sociedad tolerante e igualitaria bajo un enfoque holístico (Ramos, 2012).

Los sistemas sociales plantean la diversidad como una categorización en función de lo que establece la política, el derecho y la ciencia con sus respectivas normas, criterios, parámetros y conceptos, lo que confiere una variedad o distinción de atributos cualitativos o cuantitativos desde los cuales hay que partir para trabajar en ellos. Ramos (2012) menciona que el sistema educativo responde a la diversidad desde una perspectiva operativa, en la que busca el control de los desfavorecidos, mediante los niveles de logro para buscar la excelencia, además el sistema

educativo con su planteamiento de universalidad, abre el camino hacia la heterogeneidad y a establecer caminos alternativos de formación donde también se da el reconocimiento de cada identidad para romper con la perspectiva homogénea.

Educación en y para la diversidad confiere un cambio en las ideologías políticas, económicas, sociales y educativas para dar una mejor respuesta educativa con la finalidad de enseñar a todos tomando a la diversidad conformada por los individuos (Arnaiz, 2000); en el transcurso del tiempo se han planteado diferentes modelos para la educación especial como:

La educación especial centrada en el déficit que está basada en un modelo médico-psicológico donde se proponen tratamientos para curar un déficit, se encuentran dificultades de aprendizaje propiciadas por anomalías biológicas que establecen las categorías de lo normal y lo anormal para establecer grupos homogéneos, por lo tanto es una escuela selectiva donde se puede dar una enseñanza reducida propiciada por un currículum diferente que propone un experto que separa al alumno del aula (Arnaiz, 2000).

Mientras el modelo curricular trabaja la educación especial bajo valores y creencias a fin de establecer acciones y comportamientos, bajo el entendimiento de que todos somos diversos, por lo que es una escuela comprensiva que busca compensar las desigualdades para atender la diversidad, conociendo las características de los estudiantes para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el modelo de competencias, requiere puentes cognitivos entre los alumnos y el currículum para establecer estrategias que resuelvan problemas de la vida. (Arnaiz, 2000).

El informe de Warnock (1978) mostró interés a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) para cambiar la perspectiva de deficiencias al utilizar las dificultades del aprendizaje y así nombrar a los alumnos que requieren ayuda especial mediante estrategias pedagógicas distintas. Las NEE pueden ser: permanentes (resultado de alguna discapacidad o trastorno de aprendizaje) o transitorias (debidas a momentos socioafectivos). Se mencionan algunas NEE más comunes: limitación visual (carencia o disminución de la vista), limitación auditiva (limitación que puede afectar uno o ambos oídos y se puede presentar como hipoacusia o sordera), discapacidad cognitiva (dificultades en una o varias funciones cognitivas, habilidades de procesamiento y

estilos de pensamiento), discapacidad motora (alteración motriz) y autismo (síndrome de origen neurobiológico) (Enciso, 2015).

Las dificultades en el aprendizaje o necesidades educativas especiales se presentan en trastornos que se confunden por una falta de definición clara en grupos heterogéneos, forman parte de una problemática en la que no se alcanza el óptimo modo de aprender en un tiempo determinado sin esfuerzos o materiales extras, algunas dificultades en el aprendizaje son: problemas escolares, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, discapacidad intelectual límite y autismo de alto funcionamiento (Romero y Lavigne, 2005).

Las dificultades en el aprendizaje son un fenómeno real en el que las personas generalmente cuentan con un CI (Cociente Intelectual) promedio pero rinden por debajo de su capacidad, por factores intrínsecos (disfunción neurológica y/o retraso de funciones psicológicas básicas) y factores extrínsecos (socio-educativos y/o instrucciones), aunado a estos factores se pueden encontrar trastornos sensoriales, discapacidad intelectual o trastornos emocionales posiblemente con algún tipo de influencia extrínseca como la privación social o cultural (Romero y Lavigne, 2005).

Romero y Lavigne (2005) mencionan que las dificultades en el aprendizaje presentan tres subtipos: gravedad (sin remisión espontánea con necesidad de intervención externa especializada), afectación (indica el carácter del problema, sus procesos, funciones y conductas) y cronicidad (duración del problema, con las posibilidades de recuperación y la necesidad de intervención especializada). Por lo que se establece:

Tipo I con no gravedad, no afectación y no cronicidad, los alumnos presentan problemas escolares por factores externos siendo estos leves.

Tipo II con moderada gravedad, moderada afectación y no cronicidad, los alumnos presentan bajo rendimiento escolar por una combinación de factores.

Tipo III con gravedad moderada-alta, afectación moderada alta y cronicidad moderada baja, los estudiantes presentan dificultades específicas de aprendizaje, vinculados a factores educativos en la que requiere una atención educativa especial con una adecuación curricular.

Tipo IV con gravedad, afectación y moderada cronicidad, como el caso de los alumnos con trastorno por déficit de atención que pueden presentar una respuesta inadecuada al entorno y posible incomprensión de los docentes por lo que incrementa su problemática, con tratamiento médico farmacológico y psicoeducativo disminuye sus complicaciones.

Tipo V con gravedad, afectación y cronicidad; la presentan los alumnos con dificultad intelectual límite donde con una estimulación adecuada se observan avances pero no habrá remisión total.

4.1.2. Educación Inclusiva y el Autismo en México.

El término de NEE no ha sido el único en utilizarse, dependiendo del momento histórico ha evolucionado la construcción de conceptos y cultura para referirse a las personas con características diversas, un punto importante al recorrer la educación especial en México son Escuela Nacional de sordos en 1867, la Escuela Nacional de Ciegos de la Ciudad de México en 1870, estos fueron los primeros pasos para proporcionar educación en una sociedad con prejuicios y que buscaba brindar apoyo para que las personas vencieran sus limitaciones plenamente (Trujillo, 2020).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 en el Artículo 3º marca el rumbo de la educación enfocada en ese momento en brindar educación a toda la población debido al porcentaje de analfabetismo presente en la sociedad mexicana, en 1939 surgen las escuelas de preparación especial con la Ley Orgánica de Educación bajo un enfoque clínico de la educación, con la reforma de 1942 de esta ley se reemplazan escuelas de preparación especial por escuelas de educación especial, marcando aún segregación para cada tipo de necesidad, en el mismo año, fue aprobado el plan de estudios de la Escuela Normal de Especialización que inició actividades en 1943 ofreciendo la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores (Trujillo, 2020).

En 1972 se fundó la Dirección General de Educación Especial con dos funciones: organizar el sistema federal de educación de niños atípicos y organizar la escuela Normal de Especialización, la Clínica de la Conducta y la Clínica de Ortolalia, con la Ley Federal de Educación de 1973 se pone atención en el lenguaje peyorativo dejando utilizar el término

anormal, para utilizar necesidades educativas y características especiales, desgraciadamente el Artículo 48 mencionaba que la población tiene derecho a la educación siempre que satisfaga los requisitos establecidos, lo que se pudiera interpretar como un cobijo hacia la exclusión (Trujillo, 2020).

La licenciatura en Educación Especial con ramas en Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad Visual, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje y Trastornos Neuromotores ofreció servicios en 1974 estableciendo su programa en forma en 1988. En la década de los 80's se ofrecieron servicios en espacios diferentes a la población regular y con servicios complementarios en los Centros de Orientación para la Integración Educativa y los centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (Trujillo, 2020).

La integración educativa se empezó a trabajar en la década de los 90's promoviendo la integración de los estudiantes con necesidades educativas como respuesta a favor de los derechos humanos, dejando desprotegida la formación y capacitación de los docentes, la Ley General de Educación de 1993 manifiesta el concepto de necesidades educativas especiales, estableciendo asesorías a los docentes con los profesores de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las Unidades de Orientación al Público (UOP), los casos severos se seguirían atendiendo en los Centros de Atención Múltiple (CAM) (Trujillo, 2020).

En 2002 se implementó el Programa de Integración Educativa con el objetivo de consolidar los servicios de educación especial y el proceso de integración, con los mismos objetivos se crea en 2003 el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa con plan de acción hasta el 2014. La nueva Ley General de Educación de 2019 menciona algunas estrategias a favor de la educación especial. El Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) en el 2020 brinda recursos para servicios de educación especial y se atienden estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes. Todas las acciones que se han realizado han contribuido a empezar a trabajar en ambientes en busca de la equidad para todos, acompañada de diferentes retos como es la capacitación docente (Trujillo, 2020).

El Sistema Regional de Información educativa de los estudiantes con discapacidad-SIRIED (2013) retoma a Tomasevski (2002), reconoce que el proceso contra la exclusión se ha dado en tres etapas: 1a. reconociendo el derecho a la educación a los grupos vulnerados como los indígenas, niños, personas con discapacidad entre otros mediante escuelas especiales bajo un modelo segregado; 2a. con la integración a las escuelas regulares, sin reconocer las capacidades, necesidades y contextos de los estudiantes, siendo estos los que se deberán adaptar a la oferta educativa y 3a. con la adaptación de la enseñanza buscando el derecho igualitario a la educación, así buscar una inclusión educativa (UNESCO, 2013).

México también ha recorrido este proceso, los países participantes del SIRIED (2013) elaboran una matriz sintética con diferentes acontecimientos desde mediados del siglo XX hasta el año 2000, que se establece en la tabla 3

Tabla 3

Atención de la Población con Discapacidad en México Desde 1970 al 2011

Años	Principales Acontecimientos
1970	Creación de la Dirección General de Educación Especial
1970 a 1976	Diversificación de los servicios de educación especial como Grupos integrados (GI), Centros Psicopedagógicos (CPP), los Centros de atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP) y los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)
1972	Implementación de la carrera de maestro especialista en problemas de aprendizaje en la Escuela Normal de Especialización
1976	Organización y funcionamiento de la Dirección General de Educación Especial publicada en el Diario Oficial
1980	Se publican las bases para una Política de Educación Especial
1984	Se cambia el término de 'niños atípicos' por el de 'niños con requerimientos de educación especial', en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública
1985	Se establece el programa de la carrera de Masoterapia
1986	Se pone en marcha el Modelo de atención a niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

- 1988 Creación de Centros de Capacitación de Educación para el Trabajo (CECADE) y los Centros de Industrias Protegidas
- 1990 Implementación del Modelo de Integración Educativa para personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad
- 1993 Promulgación de la Ley General de Educación con reorientación de los servicios de Educación Especial (servicios de apoyo, servicios escolarizados y servicios de orientación)
- 1993 La Dirección General de Educación Especial cambia a Dirección de Educación Especial, trabajando únicamente en el Distrito Federal, cada Entidad Federativa conformó su propia instancia
- 1994 Surgen las Unidades de Servicios de Apoyo en Educación Regular (USAER) conformándose como el principal servicio de apoyo en educación especial
- 1997 Conferencia Nacional de Atención Educativa a menores con necesidades educativas especiales, equidad para la diversidad en Oaxaca
- 2000 Creación de la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (ORPIS) para impulsar los programas sectoriales e institucionales para resolver las necesidades de las personas con discapacidad
- 2001 Se crea el programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Programa Nacional para la atención de las Personas con Discapacidad 2001-2006, promoviendo la integración de las personas con discapacidad, además se implanta el Programa Nacional de Accesibilidad, promoviendo acciones de accesibilidad arquitectónica, física y de transporte
- 2002 Creación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
- 2003 Promulgación de la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación
- 2004 Reforma al Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial, estableciendo cuatro áreas: Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual
- 2005 Promulgación de la Ley General para las Personas con Discapacidad
- 2006 Publicación de las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial y la Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes
- 2007 Creación del Programa Sectorial de Educación con un plan de acción de 2007 a 2012

- | | |
|------|---|
| 2011 | Se deroga la Ley General de las Personas con Discapacidad y se promulga la Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad |
| 2011 | Publicación del Acuerdo 592 por parte de la Secretaría de Educación pública estableciendo la importancia de favorecer la inclusión para atender a la diversidad |

Nota. Elaboración a partir de la matriz sintética sobre “Hitos en la Atención Educativa de la Población con Discapacidad” (UNESCO, 2013).

Los avances hacia una Educación Inclusiva se han gestionado desde hace varias décadas como lo muestra la tabla 4, pero desgraciadamente todavía queda mucho por hacer y con algunas áreas de oportunidad como la capacitación de los docentes para llevar un adecuado proceso de inclusión educativa, se han hecho presentes varias discapacidades en las aulas heterogéneas como la auditiva, visual, motriz e intelectual, con una ligera visualización de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con metodologías adecuadas para atender sus necesidades educativas se pueden abatir las barreras sociales e institucionales que les ha generado el sistema educativo para desarrollar sus habilidades, actos que tras la falta de espacios apropiados las Instituciones de Asistencia Privada ofrecen como medio de transición a escuelas regulares (Lay y Anguiano, 2015).

La atención de las personas con TEA inició con terapias psicoanalíticas, tras la visualización de una deficiencia en el desarrollo, con dificultades conductuales y de comunicación, se adoptaron estrategias para la modificación de la conducta acompañadas por terapias de lenguaje, al adoptar las explicaciones neurobiológicas del autismo, se determinó la necesidad de intervención mediante la educación, la que inició tras la labor de la asociación de padres de niños autistas en el mundo en 1962 (National Autisc Society) que buscó la creación de centros educativos especiales (Mejía, 2016).

En 1995 tras la explicación de las Teorías de la Débil Coherencia Central, la Teoría de la Mente y la Teoría de Funciones Ejecutivas en el VIII congreso nacional de la Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI) que explicaron las limitaciones en la enseñanza aprendizaje a personas con autismo, dio paso a modelos en base a las relaciones sociales y a la Teoría de la participación guiada, buscando una educación de calidad con ambientes incluyentes y con las adecuaciones curriculares pertinentes para cada estudiante,

respaldada por una valoración psicopedagógica que evalúen aspectos cognitivos, de comunicación y de lenguaje, interpersonales, emocionales y curriculares (Mejia, 2016).

4.1.3. Neurodiversidad y la Inclusión Educativa.

El origen del movimiento de la neurodiversidad fue en la Conferencia de Autismo Society of America (ASA), en 1992 Jim Sinclair, Kathy Grant y Donna Williams fundaron Autism Network International (ANI), proponiendo el autismo como un estilo de procesamiento cognitivo, defendiendo la postura de que el autismo no es una enfermedad y en busca de un grupo de pertenencia con la misma cosmovisión, siendo ampliada por una comunidad online y el boletín Our Voices (Bajo, 2020).

El concepto Neurodiversidad es una construcción y movimiento social propuesta en un artículo de Blume en 1998 y defendido por Judy Singer en 1999, se establece en busca de identidad positiva de las personas con TEA, presentándose como alternativa al concepto de discapacidad, las personas con TEA se consideran diferentes mas no discapacitados, son considerados trastornos mentales de origen neurológico (Ruiz-Danegger, 2016, Ocampo 2015, Sánchez, 2020), por lo que se argumenta que las personas son diferentes, por lo tanto sus cerebros también, identificando siete condiciones: Trastorno de espectro autista, Trastorno por Déficit de atención e hiperactividad, dislexia, trastorno del ánimo, trastorno de ansiedad, discapacidad intelectual y esquizofrenia (Armstrong, 2012).

Citando a Armstrong (2012):

Necesitamos un campo de neurodiversidad que conciba los cerebros humanos como entidades biológicas que son, y que sea capaz de apreciar las enormes diferencias naturales que existen entre un cerebro y otro relativo a sociabilidad, aprendizaje, atención, estado de ánimo y otras importantes funciones mentales (p. 16).

También Armstrong (2012) plantea ocho principios de la neurodiversidad:

1. El cerebro humano funciona como un ecosistema más que como una máquina.

2. Los seres humanos y los cerebros humanos existen a lo largo de espectros continuos de competencia.
3. La competencia del ser humano se define a partir de los valores de la cultura a la que pertenece.
4. El hecho de ser considerado discapacitado o dotado depende, en gran medida, de cuándo y dónde has nacido.
5. El éxito en la vida se basa en la adaptación del cerebro a las necesidades del entorno.
6. El éxito en la vida también depende de la modificación de tu entorno para ajustarlo a las necesidades de tu cerebro único.
7. La construcción de nichos incluye elecciones profesionales y de estilos de vida, tecnologías de asistencia, recursos humanos y otras estrategias que mejoran la vida y se adaptan a las necesidades específicas del individuo neurodiverso.
8. La construcción positiva de nichos modifica directamente el cerebro que, a su vez, refuerza su capacidad para adaptarse al entorno (p. 21).

El principio 7 recuerda la importancia de una capacitación y actualización docente para identificar las habilidades, actitudes y necesidades de los estudiantes, utilizar estrategias de acuerdo a los grupos heterogéneos donde se encuentran los alumnos (Guerra, 2019).

El uso de diferentes términos ha sido parte de la ideología socio-histórica del momento, como las concepciones de niños normales y anormales o educables y no educables, la lucha social para reemplazar la noción de discapacidad por neurodiversidad como una postura a favor de las condiciones y construcciones actuales (Ruiz-Danegger, 2016), es crítica y lucha contra las barreras sociales (Sánchez, 2020), estas concepciones pueden ser respaldadas por la neurodidáctica, concepto atribuido en 1988 a Gerhard Friedrich y Gerhard Preiss en un artículo de neurología, estableciendo que se pueden mejorar los procesos de aprendizaje junto con áreas y estructuras del cerebro, lo que se relaciona con la neurobiología, defendiendo que el cerebro continúa aprendiendo (Ocampo, 2015).

Guerra (2019) menciona algunas estrategias generales acordes a la neurodiversidad: elaborar situaciones de aprendizaje que respondan al funcionamiento intelectual de los

estudiantes; utilizar la integración sensorial para el desarrollo de habilidades y aprendizajes para la vida; observar situaciones sociales; realizar adecuaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes; mediante una evaluación psicopedagógica atender las particularidades de los alumnos, estimular las habilidades cognitivas, socioafectivas y actitudinales; fomentar el desarrollo del autoestima y utilizar las tecnologías, estas estrategias se utilizan a favor de la inclusión educativa de la neurodiversidad.

4.2. Inclusión Educativa para Estudiantes con Síndrome de Asperger

Al referirnos a un síndrome se entiende que es un conjunto de signos y síntomas que van a caracterizar a un trastorno, en el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es de origen neurobiológico, donde se encuentra el Autismo infantil, el Síndrome de Rett, Trastorno de desintegración infantil, el Trastorno generalizado de desarrollo no especificado y el Síndrome de Asperger. Los estudiantes con autismo de alto funcionamiento como el Síndrome de Asperger (SA) tienen un cociente intelectual normal o superior, buena memoria, pero con dificultades para comprender emociones, comprender lenguaje metafórico o no verbal (Enciso, 2015), muchas veces pasando desapercibidos por los docentes por la falta de conocimiento o pericia para su detección (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

La inclusión de los estudiantes con SA es por medio de procesos que ayudarán a eliminar o disminuir las barreras que se interponen para que la persona alcance el aprendizaje y participe de manera activa, así el centro escolar responde a las diversidades, creando las condiciones adecuadas (Manero, 2014).

Se deben visualizar las necesidades educativas de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje, tanto para los que comparten el aula como para los profesionales de la educación, enfocándose hacia la psicología positiva, la que sugiere que se han utilizado muchos esfuerzos para enfocarse en lo que está mal de una persona, es tiempo de centrarse en lo positivo de las personas. Como lo menciona Armstrong (2012):

El único modo de que la inclusión realmente funcione es convencer a los profesores de que los estudiantes tradicionalmente excluidos de la clase convencional

constituirán un elemento positivo en sus clases. Cuando un profesor ve entrar en clase a un niño con dislexia, debería pensar: <<Un potencial ingeniero o empresario>>; cuando entra un niño con síndrome de Asperger, debería imaginar: <<Un potencial programador>>; cuando se matricula un niño con dificultades emocionales, debería pensar: <<Un artista, actor o escritor potencial>. No es que el profesor deba formar estereotipos para cada categoría de discapacidad, pero al considerar que cada niño de la clase neurodiversa tiene talentos además de desafíos, padres y educadores se aseguran de que esos dones sean estimulados y alentados en el curso escolar y permitirán a los niños experimentar múltiples éxitos cotidianos, que, en última instancia, podrían ayudarlos a encontrar la profesión y la vida positiva que está ahí fuera esperándolos (p. 183)

Además de inculcar en las aulas valores como la empatía y la tolerancia, se propiciará la oportunidad de aprender de los otros, olvidando prejuicios adoptando estrategias desde las características de cada persona para desarrollar alguna tarea potencializando sus capacidades, maximizando los aspectos positivos y disminuyendo los negativos para lograr auge tanto en el ámbito escolar como en su vida (Armstrong, 2012)

4.2.1. Síndrome de Asperger y sus Características.

El Síndrome de Asperger recibe este nombre por el psicólogo alemán Hans Asperger. Las características de una persona con SA se identifican dentro de tres áreas: dificultades en el área de comunicación y lenguaje, inflexibilidad mental y dificultades en las relaciones sociales y la reciprocidad (Manero, 2014)

Los estudiantes con SA utilizan vocabulario concreto y diverso por lo que se puede malinterpretar como soberbio, no lo adaptan al contexto donde se encuentran, se dirigen de la misma forma a adultos o a sus iguales sin dar alguna modulación de la voz, caen en conversaciones repetitivas sobre sus temas de interés. Trabajan o viven sobre rutinas que los tranquilizan, ya que suelen tener dificultades para generar alternativas en alguna situación, su pensamiento es literal y rígido, se esfuerzan por interactuar en su entorno, pero generalmente lo hacen de una manera torpe. Muestran preferencia por juegos mecánicos, muestran intereses

inusuales convirtiéndose en expertos sobre el tema, su motricidad gruesa y fina se ve afectada (Coto, 2013 y Manero, 2014)

Conocer las teorías que intentan comprender la causa de las dificultades que presentan los estudiantes es parte fundamental para poder establecer una correcta adecuación curricular de manera paralela a una inclusión educativa. La teoría de la mente establece la habilidad que tienen las personas para comprender su estado mental y el de los otros aunado de la predicción del comportamiento de las otras personas, los estudiantes con SA presentan dificultades en dicha teoría, razón por la cual les resulta complicado predecir las acciones de los demás, comprender las intenciones de las personas, entender sus emociones y la de los otros, falta de conciencia para solicitar ayuda, considerar el conocimiento de las otras personas, tomar en consideración los intereses de los demás, percibir cuando alguien les miente o mentir, compartir atención, diferir entre ficción y realidad (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

La teoría de la coherencia central explica que las personas con SA presentan dificultades para dar sentido a los eventos, por lo que presentan atención a peculiaridades, imponen sus perspectivas con dificultades ante: tareas nuevas, decisiones, la organización de materiales y tropiezos con el vínculo que se debe generar con un nuevo conocimiento (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

Las funciones ejecutivas ayudan a la resolución de problemas y sirven para alcanzar metas, sus dificultades versan en cinco funciones cognitivas: la atención selectiva, la inhibición, la planeación, flexibilidad de pensamiento y organización de elementos, así el déficit de las funciones ejecutivas propicia obstrucciones en la percepción de emociones, imitación y problemas para empezar y terminar las actividades (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

Se puede encontrar una comorbilidad con diferentes trastornos o enfermedades como: depresión; convulsiones grand mal (tónico crónicas), petit mal (ausencia) o subclínicas; Síndrome Frágil X, Síndrome Angelman, esclerosis tuberosa, Síndrome Duplicación Cromosómica 15, alergias y disfunción del sueño (Manero, 2014).

4.2.2. Psicopedagogía para Alumnos con Síndrome de Asperger

Las personas con Síndrome de Asperger (SA) presentan diferentes signos y síntomas por lo que no hay casos iguales, luego entonces, las adecuaciones curriculares no pueden ser las mismas para todos, las intervenciones por parte de los docentes deben ser individualizadas. Cabe resaltar las fortalezas de las personas con SA como: habilidades visuales, retener conceptos o patrones, buena memoria, habilidades para el uso de la tecnología, concentración intensa en sus temas de interés, habilidades artísticas, habilidades matemáticas, habilidad para los idiomas, habilidad para deletrear y honestidad (Manero, 2014).

En la Figura 5, se pueden observar algunos referentes a casos expresados por docentes de educación secundaria de adolescentes con SA, donde llama la atención la soledad de estos (Coto, 2013).

Figura 5

Señales de Atención Ante un Posible Estudiante con Síndrome de Asperger



Nota. Elaboración propia a partir de Coto (2013)

Cuando se tiene la sospecha de que un estudiante tiene síndrome de Asperger se recomienda realizar pruebas de tamizaje, como la Escala Australiana de Gilberg (para educación primaria) o el Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista ASSQ (para educación secundaria), estas pruebas no dan un diagnóstico, son un referente para informar a los padres de las sospechas y recomendar una evaluación por parte de un especialista, ya sea psicólogo, paidopsiquiatra o psiquiatra, los profesionales de la educación realizarán una evaluación psicopedagógica (Coto, 2013).

Dentro del aula se pueden observar varias dificultades, como que el alumno logre trabajar de manera autónoma, sin la supervisión constante por parte de algún adulto, también se encuentran dificultades en la función ejecutiva y se presentan contratiempos en la planificación y organización, por lo que se recomienda: secuenciar las tareas en pasos sencillos; realizar lista de pasos que se encuentren a la vista del alumno; tener organizadores de tiempo a la vista como calendarios, horarios y lista de tareas; tener en el aula marcadores de tiempo (reloj), propiciar el uso de agenda con los alumnos y establecer claramente el inicio y final de la actividad (Coto, 2013, Enciso, 2015, Darretxe y Sepúlveda, 2011).

Otra complicación derivada de un mal funcionamiento de la función ejecutiva dentro de la planificación y organización de las actividades es por la dificultad para la atención dividida, razón por la cual les cuesta trabajo atender órdenes colectivas, en varias ocasiones las personas con SA son muy perfeccionistas, pero también son dispersos y con facilidad pueden caer en frustración, por eso necesitan una continua supervisión, debido a esta situación se recomienda: el uso de agenda, reducir las tareas asignadas y los textos escritos (recordando los problemas de grafomotricidad que pueden presentar), ser flexibles con las fechas de entrega de las actividades (sin caer en privilegios), proponer diferentes propuestas para la entrega de actividades, establecer pasos sencillos para cada actividad, la supervisión continua por parte del profesor (Coto, 2013) y realizar una lista de los materiales por utilizar (Manero, 2014).

Otro contratiempo en la planificación y organización se puede presentar con el trabajo en equipo, debido a las dificultades que presenta el estudiante con la socialización, para este caso se aconseja: que el docente forme el equipo de trabajo, puntualizar las normas preferentemente en

un organizador gráfico a la vista en el aula (no escribir o manejar discursos implícitos) y tener un seguimiento continuo del equipo y de cada uno de los integrantes (Coto, 2013).

La motivación o la atracción por determinadas clases está dada por las áreas de interés que maneje la persona con SA, en tal caso el aprovechamiento del estudiante será sin dificultades o mejor que el promedio, pero de no ser de sus áreas de interés se encuentra dentro del déficit en la coherencia central, se complica encontrar las ideas centrales y darles coherencia. En la educación de los primeros niveles educativos puede pasar desapercibido puesto que cuentan con una buena memoria mecánica, sin la necesidad de establecer una interconexión con los conocimientos previos o una nueva categorización, los estudiantes replican las ideas de manera mecánica, en niveles superiores de educación se encuentran dificultades cuando se enfrenta a procesos más complejos como la interpretación o síntesis, la memorización se vuelve insuficiente lo que puede afectar la motivación del estudiante (Coto, 2013).

Se recomienda para la adquisición de nuevos contenidos utilizar: organizadores gráficos; utilizar preguntas y conflictos cognitivos en clase para explicar semejanzas o diferencias en los contenidos; en la medida de lo posible utilizar los temas de interés del estudiante con SA; realizar preguntas continuas de indagación o enseñar técnicas memorísticas (Coto, 2013, Enciso, 2015 y Manero, 2014).

Al realizar un examen no solo se pone en juego algún contenido o tema abordado, confiere también habilidades de comprensión lectora, planificación de respuestas, expresión escrita, síntesis, organización de tiempo, capacidad de atención, psicomotricidad fina en la escritura y toma de decisiones (Coto, 2013). En la tabla 4 se explican algunas dificultades que puede encontrar un estudiante con SA en un examen:

Tabla 4

Estudiantes con Síndrome de Asperger Ante un Examen

Habilidad necesaria para un examen	Dificultad que puede enfrentar un estudiante con SA
Comprensión lectora	Las personas con SA suelen ser literales, presentan dificultades ante inferencias e interpretaciones

Planificación y organización	En caso de que los enunciados de las instrucciones contengan más de una indicación, alguna puede pasar desapercibida por el estudiante con SA y dar una respuesta incompleta
Expresión escrita	Encuentran dificultad para secuenciar de manera lógica las ideas de forma escrita
Elaboración y síntesis de contenidos	Dificultad para localizar las ideas centrales, sintetizar información aunado al control de tiempo, convierte la actividad en un alto grado de dificultad para un estudiante con SA
Organización de tiempo	La noción del tiempo junto y establecer relación con la realidad es otra dificultad que enfrentan las personas con SA, debido a que un estudiante con SA puede pasar mucho tiempo en una pregunta sin percatarse de ello
Atención y concentración	Cualquier estímulo puede distraer a los estudiantes con SA con facilidad, propiciando inconvenientes para retomar la atención en el examen
Psicomotricidad para la escritura	Los estudiantes con SA tienen dificultades en la grafomotricidad, su trazo es irregular provocando en el estudiante tensión muscular
Toma de decisiones	Se genera un conflicto para resolver las dificultades que se puedan presentar en la evaluación, como tener una duda y no preguntar por lo que perderá mucho tiempo en una pregunta sumado a su rigidez mental que le impide saltarse el orden, puede propiciar un bloqueo
Gestión emocional	Las personas con SA presentan niveles de ansiedad muy altos

Nota. Elaboración propia a partir de Coto, (2013)

Descritos los puntos anteriores se puede visualizar que un estudiante con SA no está en igualdad de condiciones ante el mismo examen que sus compañeros, por lo que se puede procurar en los exámenes: dar una sola indicación por enunciado, con instrucciones sencillas y claras, emplear preguntas cortas o de opción múltiple, realizar exámenes orales o a computadora, otorgar más tiempo, verificar que no entregue preguntas en blanco el alumno, preguntar si quedan claras las instrucciones, dar retroalimentación del examen, dar prioridad al contenido abordado en clase y no tanto a las habilidades secundarias (tienen mala letra) (Coto, 2013).

Los estudiantes con SA tienen dificultad para mantener la atención en periodos superiores a los 20 minutos cuando no es un tema de su interés, aunada a poner atención a dos procesos como escuchar y escribir o analizar y copiar, etc., lo convierten más complejo tampoco es fácil que inhiban los estímulos, por lo que todo les atrae la atención y se distraen. Cuando se trata de un área o tema de su interés, pueden permanecer con una atención activa por varias horas. En el salón de clases se recomienda: sentarlo cerca del pizarrón y del docente, dividir las actividades en pasos cortos, darle tiempo para que realice una a una las acciones que se le indican, propiciar estímulos para llamar su atención, propiciar periodos de descanso a lo largo de la clase y asegurarse que cuente con todo el material (Coto, 2013 y Manero, 2014).

Se encuentran dificultades en el uso social del lenguaje en las personas con SA, debido a que no reconocen en qué lugar y con qué personas entonar y utilizar las palabras adecuadas, aunado a la estructura de sus ideas que es caótica utilizando vocabulario muy estructurado o formal. También pueden presentar dificultades en el procesamiento de la información auditiva pues el retener información les cuesta trabajo provocando falta de comprensión en el mensaje, con una interpretación literal ya que no entienden el sarcasmo o las metáforas. En el aula se propone: utilizar frases cortas y sencillas; instrucciones claras; ayudarlo a entender metáforas y utilizar múltiples apoyos visuales (Coto, 2013), reforzar habilidades de escucha (pausas, no interrumpir, esperar turno para hablar) (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

En la mayoría de los casos los estudiantes con SA tienen poca coordinación en comparación de sus pares, esa falta de motricidad fina se visualiza a través de: retraso en la autonomía personal (como abrochar sus agujetas, botones, cierres, etc.), su grafomotricidad es irregular y con excesiva presión, falta de limpieza, dificultad para trabajos manuales y para tocar instrumentos musicales. En cuanto a la motricidad gruesa son torpes en las actividades de educación física, por lo que se debe: reducir las actividades de motricidad, permitir uso de las tecnologías en la educación, adaptar las actividades a sus posibilidades motrices y aceptar las capacidades psicomotoras del estudiante (Coto, 2013).

Las actividades de educación física asociadas a las dificultades sociales, pueden generar frustración en los estudiantes con SA se recomienda: anticipar al estudiante de las actividades programadas para la clase, explicar las veces que sea necesario las reglas de la actividad, realizar

un organizador gráfico con las reglas del juego, permanecer pendiente de posibles conflictos, adecuar la actividad a las posibilidades físicas del estudiante, procurar que se divierta, en caso de que el estudiante se rehúse a participar, proponer alguna responsabilidad como confiarle los materiales (Coto, 2013).

Durante el tiempo de descansos en las escuelas se pueden presentar tropiezos por las dificultades sociales características en las personas con SA (las relaciones con sus compañeros no son óptimas, aunque ellos quieren estas relaciones no saben cómo relacionarse con éxito), agregando que es un momento para el cual los docentes no están preparados y muchas veces se deja a los estudiantes solos y sin ayuda. Los otros estudiantes lo perciben raro, posiblemente se burlan o hacen bromas (la persona con SA no distingue si se ríen con él o de él), con la posibilidad de caer en agresividad, otro factor importante en los descansos es el ruido y bullicio que puede afectar al estudiante por la hipersensibilidad auditiva que posee (Coto, 2013).

Se pueden ofrecer al alumno con SA alternativas para trabajar en los descansos, ya sea para identificar las acciones que ocurren en el descanso o actividades que pueda realizar como algún club de lectura o de ajedrez, asignar compañeros que lo acompañen en el descanso, explicarle las reglas de juegos, que ubique los lugares donde realizan guardias los docentes, para que acudan a ellos por algún percance, los profesores deben poner atención en las actitudes de sus compañeros para intervenir en situaciones de burlas o acoso y platicar con el estudiante de que lugar es adecuado para su espacio y tiempo para estar solo (Coto, 2013), además se recomienda ayudar en la planeación del tiempo libre del estudiante evitando momentos prolongados de inactividad (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

El déficit en la coherencia central implica la dificultad para inferir y sacar conclusiones de lo que observan, al no percibir la información que brindan las expresiones faciales, tonos de voz así como a los problemas de empatía junto con las dificultades en la función ejecutiva, les impide proceder de maneras distintas ante alguna situación que no fluya de manera adecuada propiciando que la relación con sus pares no sea la adecuada; por la falta de herramientas para gestionar e interpretar las acciones cotidianas, caen en constante frustración lo que se puede interpretar como agresión. (Coto, 2013).

En la escuela secundaria el individuo ya ha tenido varias experiencias desafortunadas en virtud de lo cual, generalmente se encuentra a la defensiva, detonando mayores periodos de frustración y menguando su autoestima, estas situaciones sumadas a que pueden tener mejores notas que sus compañeros, su diálogo poco cortés junto con las adecuaciones que se le brindan (para sus iguales pueden ser visualizadas como privilegios), por lo que es sencillo que surjan actitudes de bullying en contra de él (Coto, 2013), se recomienda emplear estrategias para el desarrollo de su autoestima (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

Se debe cuidar el tono y actitud con la cual se dirige al estudiante pues sus pares posiblemente imiten las actitudes, es conveniente reforzar los valores en el grupo en las clases de tutoría, fomentando ambientes de cooperación, proporcionar estrategias para la resolución pacífica de conflictos, valorar al grupo si tiene la madurez y empatía adecuada para exponer la situación de su compañero con SA y darles una explicación más clara evitando ambigüedades (Coto, 2013, Darretxe y Sepúlveda, 2011).

El alumno con SA es el único que puede decidir si quiere que se exponga su caso junto con sus características ante sus compañeros, por lo que en primer lugar se tiene que platicar con este para conocer su sentir y dar a conocer los posibles escenarios, en caso de acceder a brindarle ayuda para preparar lo que quiere dar a conocer a sus compañeros y solo transmitir lo que se seleccionó con anterioridad, la finalidad es llegar a acuerdos con el grupo y fomentar la empatía (Coto, 2013).

Los días que la escuela organiza actividades especiales como ceremonias, festejos o salidas pueden desencadenar estrés en los estudiantes, se recomienda explicar lo que posiblemente se presente en ese día, anotarlo en su agenda y en el cronograma del grupo, poner atención al nivel de ansiedad del alumno, si el alumno permanece y/o disfruta la actividad reconocerle su esfuerzo. Otro momento de adaptación es la transición de la escuela primaria a secundaria lo que supone un gran cambio desde las instalaciones, horario, profesores, compañeros y asignaturas por lo que se debe preparar al alumno para el cambio, invitarlo a la escuela antes de comenzar el curso, utilizar historias o historietas, lecturas para explicar el cambio, guiones sociales, juego de roles y proporcionar un mapa de la escuela (Coto, 2013, Darretxe y Sepúlveda, 2011, Latorre y Puyuelo, 2016 y Manero, 2014).

En cuanto a la hipersensibilidad sensorial (auditiva, visual, tacto, percepción del dolor y la sensación térmica), también llamada disfunción de integración sensorial, se puede apoyar al alumno evitando los sonidos fuertes, permitir que use audífonos (con música relajante), cambiar el timbre de cambio de hora por música, evitar reflejos o luces fuertes y respetar sus límites de contacto. En cuanto a las estereotipias son un medio de desahogo de su ansiedad, felicidad o un medio para estimularse para poner atención, se recomienda permitir las, si el alumno accede invitarlo a un movimiento alternativo (más discreto) (Coto, 2013 y Manero, 2014).

Darretxe y Sepúlveda (2011) refieren el programa TEACCH elaborado en Carolina del Norte a mediados de la década de 1960 en el que se propone una intervención estructurada tanto en la parte física del entorno escolar (estableciendo en cada área lo que se espera mediante organizadores gráficos), horarios establecidos (instaurar marcadores visuales con las actividades que se llevarán a cabo para secuenciar los eventos), en las situaciones de enseñanza establecer las actividades a realizar con su inicio y fin, presentando las actividades de forma gráfica como referente resaltando las partes importantes.

Se recomienda un trabajo docente unificado, estableciendo las mismas reglas para el trabajo en el transcurso de las clases, así como una constancia en los estímulos (utilizando sistemas visuales de seguimiento para obtener la gratificación), si se están utilizando las sanciones o castigos no se sugieren pues agravan las situaciones, produciendo mayor ansiedad y/o frustración (Manero, 2014).

4.2.2.1. Desarrollo de Habilidades Comunicativas en el Aula

Los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tienen patrones de desarrollo del lenguaje atípicos (tienen problemas para ajustar el lenguaje pues no comprenden con facilidad lo que saben las otras personas) (Berko, 2010), desde la lingüística se puede visualizar que las personas con Síndrome de Asperger (SA) tienen un déficit pragmático primario (Rodríguez y Muñoz, 2020).

Estudios de investigación han descrito que las personas con SA tienen un déficit lingüístico comprendido por la dificultad para combinar las palabras para expresar de manera

adecuada sus intenciones, la comprensión de algunas nociones semánticas (Martín-Borreguero, 2005).

La semiótica se concibe sobre la sintaxis (combinación de las palabras conforme a las reglas establecidas), la semántica (significado de las palabras) y la pragmática (uso interactivo del lenguaje), el conocimiento de la semántica y las reglas sintácticas son base de la competencia pragmática lo que comprende habilidades sociales aunada a la adaptación de las formas de lenguaje de acuerdo al contexto, que es un rasgo de la interacción humana pues se pueden observar las habilidades de un individuo para combinar factores cognitivos, lingüísticos, sociales y emocionales en un contexto comunicativo (Martín-Borreguero, 2005).

Algunos niños con SA muestran un retraso en el desarrollo del lenguaje, alcanzando la mayoría un funcionamiento adecuado, en algunos casos es alto su desarrollo en las habilidades lingüísticas formales. Alrededor de los cinco años el niño tiene conocimiento adecuado de reglas gramaticales, vocabulario extenso y sofisticado demostrando una capacidad lingüística formal avanzada para su edad, aunada a su buena memoria auditiva facilita retener y reproducir información de forma mecánica, dichas capacidades no implican la capacidad de mantener un discurso social, lo que afecta la comunicación pragmática (Martín-Borreguero, 2005).

Las habilidades fonológicas en las personas con SA tienen un desarrollo adecuado, presentan exactitud para identificar acentos, leer con fluidez y articular palabras, pero se encuentran alteraciones significativas referentes a la prosodia del habla, entonación, regulación de volumen y velocidad del habla. Los déficits más comunes en el ámbito de la semántica es la dificultad en la comprensión de conceptos abstractos, términos de temporalidad, conceptos de espacialidad en el tiempo, dificultad de acceso al léxico, lo que ocasiona un uso semántico inadecuado con respecto al contexto donde se genera el acto comunicativo. La rigidez cognitiva vinculada a la interpretación literal del lenguaje produce dificultades en la comprensión del lenguaje metafórico, sarcasmo o irónico (Martín-Borreguero, 2005).

Las habilidades pragmáticas son un elemento para el funcionamiento social, en el caso de personas con SA presentan límites significativos, ya que las intenciones comunicativas tienden a ser instrumentales y dirigidas a sus necesidades, expresando con prontitud sus deseos o intereses, con dificultad para comprender las intenciones comunicativas de los otros, en especial

si utilizan sarcasmo o ironía al dirigirse a ellos, además presentan dificultades para reconocer los deseos o necesidades de los otros, teniendo inconvenientes para regular el contenido de la conversación, adaptar las formas o entonaciones del habla en función a los roles o estados emocionales de los participantes (Martín-Borreguero, 2005).

Las personas con SA presentan verbosidad excesiva, describiendo eventos de su interés con detalles extremos, aportando cantidades excesivas de información, guiando la conversación a temas de su interés, también experimentan dificultades en la expresión y comprensión de la comunicación no verbal (Martín-Borreguero, 2005). Se encuentra la capacidad de imitación social alterada o ausente lo que le impide adquirir habilidades sociales, se recomiendan programas de tratamiento desde edades tempranas con objetivos realistas y metas alcanzables (Martín-Borreguero, 2004).

Algunos de los programas propuestos para abordar a las personas dentro de TEA son: Análisis Conductual Aplicado (ABA) con la guía de su intereses, sonrisa, enfoque multifacético Tratamiento y Educación de niños Autistas con Minusvalías Comunicativas relacionadas (TEACCH), modelo de pragmática evolutiva Comunicación Social, Regulación Emocional y Apoyo Transaccional (SCERTS), entre otros, con diversas dinámicas, cómodas estrategias sensoriales, calendarios de actividades, anticipadores visuales, adecuación de espacios y los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (Echeguia, 2016 y Bernstein, 2010), que incide en su comunicación para efectuarla con mayor facilidad, estructurada y de manera predecible, convirtiendo el entorno en un lugar más comprensible, lo que disminuye su ansiedad y frustración (Pastor y Grau, 2017).

Martín-Borreguero (2004) menciona la existencia de una gran variedad de programas de comunicación pero no han sido adaptados a las necesidades de las personas con SA, entonces se deben diseñar o adecuar los programas acordes a las características de la persona con SA con la que se trabajará. Algunas áreas de intervención con sus estrategias para apoyar la competencia comunicativa para personas con SA son:

1. Comprensión social (con relatos o historias sociales), utilizando material escrito y pictogramas referentes a la situación que se le dificulta entender.

2. Reglas de interacción social y aprendizaje de las expectativas interpersonales (con listas de reglas y normas sociales, guiones sociales, diagramas) se recomienda otorgar los instrumentos de manera escrita y de fácil acceso para poder revisarlos continuamente o apoyarse de la buena memoria de las personas con SA para que sean interiorizadas.

3. El juego y la formación de relaciones de amistad (con instrucción verbal y explícita, planificación del tiempo, apoyo de niños coterapeutas de juego, participación en actividades de interés), se pueden retomar de forma escrita las listas o relatos sociales para explicar las reglas de juego, se sugiere diseñar situaciones sociales con un plan estructurado de actividades el que se practique previamente.

4. Comprensión y regulación de las emociones (identificando estados emocionales, uso de vocabulario emocional, técnicas de regulación y entrenamiento de respuesta empática).

5. Conversación recíproca (apoyado de lista de pasos, guiones sociales, juego de roles, relatos y uso de grabaciones), infundir la comunicación grupal y diádica con el desarrollo de habilidades para la apertura y terminación de conversaciones, toma de turnos para participar, reconducir la conversación, solicitar clarificaciones, elección de temas adecuados y reconocer conductas no verbales.

6. Uso e interpretación de conductas verbales de comunicación (utilizar videos, grabaciones, instrucciones verbales), enseñar los principios de los comportamientos no verbales.

Lo que le ayudará a la persona con SA a tener una conducta apropiada en diversas ocasiones, así como pedir ayuda, todos estos procedimientos confieren tiempo para ser interiorizados, se recomienda trabajar con un objetivo a la vez, en cuanto se alcance se podrá cambiar para abordar otra situación social con continuas repeticiones para ponerlos en práctica (Martín-Borreguero, 2004).

Las practicas para reducir el impacto de TEA en las personas deben considerar: una intervención lo antes posible, instrucción guiada (hasta de veinticinco horas por semana), participación de los padres, centrarse en aspectos sociales y pragmáticos de la comunicación, enseñanza adaptada a las necesidades del alumno y ayudar a establecer respuestas generalizadas mas que casos específicos (Bernstein, 2010)

Dentro de los once ámbitos del perfil de egreso de educación secundaria en México se encuentra Lenguaje y Comunicación estableciendo que el estudiante “Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores” (SEP, 2017. p. 27) para alcanzar dicho rasgo el docente debe guiar el aprendizaje esperado para alcanzar una educación de excelencia, equitativa e inclusiva, como lo marca el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con la reforma de 2019.

Los recursos o técnicas que involucran mecanismos de expresión y comprensión diferentes a la palabra hablada se conciben como sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación que se pueden dividir en dos: sistema con instrumentos (sistema de palabra complementaria, sistema Bliss, fotografías o dibujos) y el sistema que no necesita apoyo de instrumentos (lenguaje de signos o el cued-speech), al contar estos sistemas con menos flexibilidad y menor abundancia expresiva es más accesible para personas con alguna necesidad educativa como es el caso de Trastorno del Espectro Autista (TEA), por lo tanto los sistemas alternativos y/o complementarios o aumentativos de comunicación permiten acciones de comunicación a personas con dificultades en estas mediante procesos de instrucción con códigos no vocales posiblemente apoyados por una herramienta física (Almazán, 2009).

Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) se dividen según sus características en: sistema de lenguaje codificado (Morse o Braille), sistema basado en la ortografía, sistema basado en dibujos (pictogramas o el sistema de palabra complementaria) y el sistema de combinación entre símbolos pictográficos e ideografía, permitiendo producir frases simples (sistema de Bliss). Los requisitos del SAAC son: que sea de fácil uso, accesible en costo, adaptable, facilidad de expresión de necesidades básicas y de conversaciones (Almazán, 2009).

Algunos SAAC son: los pictogramas videográficos de comunicación (PIC) (dibujos blancos realizados sobre un fondo negro con la palabra escrita); símbolos pictográficos para la comunicación (SPS) (símbolos pictográficos acompañados por ideografía); sistema Bliss (sistema gráfico-visual con influencia de la escritura videográfica China); sistema PICSYM (cada concepto se encuentra en un recuadro, se usan líneas de contraste, marcando figuras

esquemáticas) y el sistema MINSPEAK (basado en la comunicación semántica con un soporte tecnológico) (Almazán, 2009).

Los sistemas alternativos de comunicación generalmente requieren de tres etapas: el primer paso es valorar las capacidades de la persona (valorando el trastorno del desarrollo social, comunicación y lenguaje, anticipación, flexibilidad y simbolización) (Echegui, 2016) y diseñar el sistema de comunicación, el segundo paso es entrenar a la persona con el SAAC mediante un programa de introducción y el tercer paso es alcanzar una comunicación espontánea gracias al SAAC (Almazán, 2009)

Entonces los SAAC potencializan la comunicación y son alternativos de acuerdo a la dificultad en la comunicación oral apoyando una rehabilitación adecuada por medio de sus funciones que son pedir, elegir y anticipar como con las agendas visuales, para que en cierto momento, la persona pueda expresar sus pensamientos, opiniones y emociones (Echegui, 2016).

4.2.2.2. Evaluación Psicopedagógica.

Coto (2013) propone en la valoración psicopedagógica tomando en cuenta las competencias del alumno, nivel de competencia curricular y contexto escolar con la finalidad de potenciar la calidad educativa en la escuela (Darretxe y Sepúlveda, 2011).

Dentro de la valoración de las competencias del alumno se considera el cociente intelectual (CI), los parámetros de los estudiantes con SA se encuentran dentro del rango medio, en algunos casos es superior, lo que será cuestión de análisis es la diferencia que esta valoración tendrá entre CI verbal y CI manipulativo. Se recomienda la observación directa con el alumno y el contexto escolar para identificar aspectos propios de la triada de TEA que son: las dificultades en comunicación y lenguaje (uso de frases, estructura de ideas, comunicación, vocabulario, ecolalia, comprensión de lenguaje no literal, regulación de voz, uso y comprensión de lenguaje no verbal); dificultades en socialización (percepción de adultos como autoridad, relación con sus compañeros, habilidades para la resolución de problemas y manejo de emociones) y la inflexibilidad (áreas de interés, rutinas, adaptación al cambio y flexibilidad ante sus rutinas) (Coto, 2013).

Es necesaria la evaluación del estilo de aprendizaje y trabajo lo que confiere: la capacidad de trabajo por sí solo, capacidad de planificación y organización (trabajo y materiales), tipo de memoria que usa (generalmente utilizan la memoria mecánica y visual) y la capacidad de atención sostenida y dividida. En cuanto a la psicomotricidad: observar cómo se desenvuelve en las clases de educación física (motricidad gruesa), en la motricidad fina se debe poner atención en la grafía, el uso de instrumentos musicales y las dificultades para las manualidades. Es importante reconocer sus motivaciones y áreas de interés para usarlos como elementos tranquilizadores (Coto, 2013).

En cuanto a la valoración de los contenidos curriculares se pueden presentar resultados diversos, dependiendo de las áreas de interés del alumno, se debe poner atención en la comprensión lectora del estudiante con SA y recordar que se evaluará el manejo del contenido curricular, no la letra, o el método para llegar al resultado ni la limpieza del examen (Coto, 2013)

En la valoración del contexto escolar confiere: reconocer la disponibilidad y motivación de los profesores para trabajar con el estudiante con SA, las características del grupo que lo albergará (habilidades sociales, estilos de aprendizaje, manejo de emociones, otros alumnos con necesidades educativas) y el espacio físico (valorar si se encuentran detonadores sonoros cerca del salón como bocinas, timbres, etc., o algún otro factor como luces) (Coto, 2013).

Las necesidades que se perciben en educación secundaria son en torno a: las dificultades sociales (acosos, burlas o bullying), se debe crear una mayor capacidad para el trabajo autónomo, retraso en la abstracción de conceptos. De acuerdo a la necesidad de cada estudiante se realizarán los cambios metodológicos para el acercamiento del aprendizaje, pero se pueden recordar las siguientes opciones: apoyos visuales, ambientes estables, descomponer las tareas, priorizar objetivos, incluir sus áreas de interés del alumno, utilizar refuerzos positivos y elogios, priorizar tareas y adaptaciones de exámenes. En cuanto a las adecuaciones metodológicas relativas a la escritura: no utilizar copias de textos, permitir escribir únicamente la respuesta correcta (sin desarrollo), dar opción para utilizar algún ordenador, dar opción de examen oral, facilitar fotocopias (Coto, 2013).

La adaptación del entorno es cuando un grupo de estudiantes muestran empatía hacia sus compañeros en los momentos previos a cualquier actividad donde incluyan la convivencia con

quienes han sido diagnosticados con SA, mostrar afinidad y encontrar la manera de hacerlos sentir (en lo posible), en un ambiente más confortable, por ejemplo, asignar el aula con menores detonantes de ruido y sentar al estudiante cerca del profesor (Coto, 2013).

La evaluación y adecuaciones psicopedagógicas pueden estar acompañadas de actividades de educación emocional, tanto para prevenir situaciones de riesgo en personas neurodiversas como en la comunidad educativa.

4.3. Educación Emocional

Las emociones son de importancia para la educación ya que son susceptibles de aprendizaje, las neurociencias mencionan los atributos del cerebro emocional con sus procesos conscientes relacionados con aspectos de la experiencia, junto con los estudios neurobiológicos y la psicología, mencionan que en el comportamiento humano se interrelacionan la tendencia al placer, al afecto, a la solidaridad y a la destrucción. La atención hacia las emociones desde la educación la marca el paradigma humanista donde se retoman propuestas pedagógicas a partir de las aportaciones de Maslow y Rogers, como objetivo de aprendizaje o como componente de la enseñanza (Romero, 2007).

La educación emocional es una medida centrada en el aprendizaje enfocada a saldar necesidades sociales, personales o académicas lo que conlleva habilidades de negociación, asertividad, resolución de conflictos unidos a la motivación e incorpora la dimensión positiva de la salud mental involucrando la tolerancia a la frustración, estrés y la resiliencia (Romero, 2007); entonces el aprendizaje socioemocional abarca la comprensión, el manejo de las emociones, toma de decisiones responsables, vínculos positivos y desarrollo de la empatía de niños, adolescentes y adultos (Figueroa, 2020).

4.3.1. Bases Teóricas y Políticas Educativas

Se pueden retomar las teorías de la educación emocional desde el enfoque cognitivo o psicológico (donde se encuentran la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la Teoría de la Inteligencia Emocional, la Teoría sobre la motivación de logro y la Teoría de la Resiliencia) y

desde el enfoque no cognitivo o cultural (con la Teoría del Aprendizaje Social y las Teorías centradas en la cultura y el lenguaje) (Romero, 2007).

Los enfoques cognitivos asocian la tradición fisiológica de la filosofía de la acción con la filosofía de la conciencia y juntas establecen las emociones como estados mentales que derivan en los emocionales, bajo un carácter activo y racional, mientras que los enfoques no cognitivos dan relevancia al lenguaje, la cultura, el contexto y a las vivencias de las personas para interpretar la dinámica emocional (Romero, 2007).

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) propone un modelo sobre ocho capacidades a las que nombró inteligencias: lingüística, lógico matemática, espacial, musical, corporal y cinética, incorporando después las inteligencias interpersonales y la inteligencia intrapersonal siendo estas dos últimas las de mayor interés para los programas de educación emocional (Romero, 2007).

Las ocho inteligencias parten de la valoración del individuo, cumplen con ciertos requisitos como estar libre de algún daño cerebral; el intelecto evoluciona de acuerdo al ritmo de los estímulos, en ciertos contextos históricos se observó el progreso de una inteligencia en especial, su valoración es dada por medidas tipo-norma. Existen diferentes niveles de competencia en las distintas áreas, cada área es impulsada por un núcleo de operaciones, que la establece mediante codificaciones; existen individuos con algunas habilidades superiores en alguna inteligencia, pero con niveles bajos en otra (Suárez et al., 2010).

La inteligencia lógico-matemática se utiliza para resolver problemas y la tienen desarrollada los científicos, demostraciones científicas, ejercicios, rompecabezas y cálculo mental, la inteligencia lingüística utiliza ambos hemisferios, la tienen desarrollada los escritores y poetas; desde el aula se puede apoyar mediante exposiciones orales, discusiones, juego de palabras, narraciones, debates y elaborando publicaciones, la inteligencia espacial contempla las tres dimensiones espaciales, esta la tienen desarrollada los ingenieros, decoradores, cirujanos y marineros, en el aula se pueden utilizar gráficos, diagramas, mapas, películas, laberintos, pinturas y metáforas para desenvolver esta inteligencia (Suárez et al., 2010).

La inteligencia musical la hacen suya los músicos y bailarines, las herramientas que la refuerzan en el salón de clases son los cantos, creación musical, ejercicios de memoria musical y

narración cantada, la corporal-kinestésica trabaja con el propio cuerpo y la tienen habilitada los deportistas, bailarines y artesanos; dentro del aula se estimula mediante movimientos creativos, excursiones, lenguaje corporal, actividades físicas y dramatizaciones, la inteligencia intrapersonal se refiere a cómo nos entendemos y se puede asimilar mediante juegos individualizados, reflexiones, actividades de autoestima y confección de diarios. Mientras que la inteligencia interpersonal trata sobre cómo entendemos a los demás, la despliegan los vendedores, profesores, políticos y terapeutas, se estimula mediante grupos cooperativos, mediación de conflictos, juegos de mesa, reuniones creativas, clubes y fiestas (Suárez et al., 2010).

Por último, la inteligencia naturalista se desarrolla a partir de lo que observamos y estudiamos como lo hacen los biólogos y herbolarios, se amplía mediante paseos, videos y plantas en el aula. La aplicación de la teoría de inteligencias múltiples en educación, implica un grupo o docente especialista que comprenda las habilidades e intereses de los alumnos para adecuar los contenidos, propiciando varias vías de acceso al conocimiento (Suárez et al., 2010). Tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal fueron pioneras de la inteligencia emocional (Cebría, 2017).

La Teoría de la Inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) relacionan la inteligencia lógica con la social para establecer un papel activo de las emociones para la toma de decisiones y la resolución de problemas, conceptualizan la inteligencia emocional como “la capacidad para percibir, usar, comprender y gestionar las emociones” (Romero, 2007, p. 112). Este modelo alberga cuatro niveles: percibir las emociones propias y en los demás (reconociendo y expresando sus emociones); utilizar las emociones (permitir que fluya la emoción y adecuar la emoción a la tarea); comprender las emociones (describirlas, reconocer la causa y su carácter dinámico) y gestión de emociones (regular la emoción e integrarla al pensamiento). La conceptualización de la inteligencia emocional se ha aplicado en los programas de educación emocional (Romero, 2007)

Las concepciones de Salovey y Mayer establecen ideas como la empatía (habilidad de comprender los sentimientos de los otros) y la alexitimia (personas incapaces de expresar verbalmente sus emociones) (Cebría, 2017), estos conceptos son dos áreas de oportunidad para

las personas con SA puesto que, tanto se les dificulta expresar sus emociones como el establecer empatía. Desde la definición de Salovey, Goleman (1995) organiza las inteligencias de Gardner en cinco competencias: Conocimiento de las propias emociones, Capacidad de controlar las emociones, Capacidad de motivarse a uno mismo, Reconocimiento de las emociones ajenas y Control de las relaciones (Cebría, 2017)

Las teorías sobre la motivación de logro han aportado al vínculo que se genera entre la motivación, el aprendizaje y el rendimiento escolar recuperando la manera en que las emociones participan en los procesos de codificación, autorregulación, atención, motivación intrínseca y extrínseca. Proponiendo establecer situaciones de aprendizaje de acuerdo a las habilidades de los alumnos estableciendo experiencias que faciliten la capacidad de fluir (Romero, 2007).

Para explicar los factores participantes al dar una respuesta adaptativa ante diferentes situaciones surge la noción de la resiliencia o fortaleza, coadyuvando en la educación emocional a trabajar la tolerancia a la frustración y al estrés, para así superar las adversidades generando la capacidad de recuperarse, compartiendo con las anteriores teorías la visión de la emoción como un estado mental (Romero, 2007).

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977) se encuentra dentro del enfoque no cognitivo establece que el aprendizaje se efectúa a partir de la interacción entre diferentes personas junto con sus conductas y contextos, lo que requiere un proceso cognitivo aunado a emociones y observación teniendo como constructores explicativos el aprendizaje en el acto, el aprendizaje vicario y modelado, utilizándolos en la educación emocional en los procesos de modelado, las teorías para entrenar junto con habilidades sociales y de comunicación como la negociación, regulación emocional y comunicación (Romero, 2007).

Las teorías centradas en la cultura y el lenguaje aportan a la interpretación de las emociones, contextualizándolas de acuerdo al sistema cultural y lingüístico de la persona, para valorar las escalas de las emociones tanto positivas como negativas para llevarlas a estructuras de autorregulación para poder afrontar diferentes situaciones (Romero, 2007).

En 1997 Reuven Bar-On establece los componentes de la inteligencia emocional y crea el instrumento Emotional Quotient Inventory (EQ-i), bajo cinco factores: intrapersonal,

interpersonal, manejo de estrés, estado de ánimo y adaptación otorgando puntuación a quince competencias, lo que propicia iniciativas en el ámbito educativo (Cebriá, 2017).

La construcción de competencia emocional se le otorga a Carolyn Saarni (1999) y propone ocho habilidades para ella: conciencia emocional; disidir y entender las emociones de los demás; usar el lenguaje y expresiones apropiados de la emoción; empatía; diferenciar la experiencia emocional; destreza adaptativa para situaciones adversas; comunicación emocional y autoeficacia emocional (Cebriá, 2017), otros autores proponen su construcción como Bisquerra (2010) que la establece como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (pág. 146), proponiendo una metodología con cinco bloques: Conciencia emocional, Regulación emocional, Habilidades de vida y bienestar subjetivo, Autoestima y Habilidades socioemocionales (Bisquerra, 2005).

La habilidad socioemocional es una conceptualización que parte de las aportaciones de Secord y Backman (1976), aún no tiene una definición concisa, se plasma como “comportamientos manifiestos aprendidos, orientación a objetos y metas, especificidad contextual situacional y cultural, integración de aspectos conductuales observables y cognitivos y afectivos no observables directamente” (Justis, Alместro y Silva, 2017, p. 114), las habilidades socioemocionales buscan desarrollar la inteligencia social, el desarrollo de estas habilidades se efectúa en tres dimensiones: conductual (con sus componentes no verbales, paralingüísticos y verbales); personal (con las habilidades cognitivas, afectivas y fisiológicas) y la dimensión situacional (con el contexto ambiental y social) (Justis et al., 2017).

En el Artículo 3º (reforma 2019) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), fracción II, inciso h, establece que la educación será: “integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que le permitan alcanzar su bienestar”, aunada a la Ley General de Educación (2019) en el Capítulo V, Artículo 30, fracción XI reconoce como contenido de los planes de estudio a la educación socioemocional, lo que ha sido un paso para reconocer su necesidad, pues en México no se habían incorporado las habilidades socioemocionales en educación secundaria, la reforma a

la Escuela Secundaria (RES) del 2006 y del 2011 dieron esbozos sobre inteligencia emocional (Benítez-Hernández y Victoriano, 2019).

En 2012 Enrique Peña Nieto, junto con actores políticos establecieron una Reforma Educativa presentándola como el Nuevo Modelo Educativo, plasmando a nivel constitucional como vía para mejorar la calidad y equidad de la educación, planteando de manera explícita por primera vez el desarrollo de habilidades socioemocionales en los planes y programas de estudio denominados Aprendizajes Clave para la Educación Integral, debido a los cambios políticos efectuados por el cambio de gobierno se detuvo dicha reforma, por lo que se bosquejó un Nuevo Modelo Educativo: La Nueva Escuela Mexicana que promueve las siguientes dimensiones: Cognitivo, Físico, Emocional, Cívico, Moral y Estético. (Benítez-Hernández y Victoriano, 2019).

El cambio político ha puesto una pausa al avance en la educación socioemocional a los estudiantes de educación básica, debido a que en educación secundaria se trabaja en primero y segundo grados con el plan y programas 2017 y tercero de secundaria con el plan 2011, el cual contempla la educación socioemocional en las horas de tutoría, así los estudiantes puedan comprenderse a sí mismos, desarrollar atención, comprender y controlar sus emociones, desarrollar una efectiva toma de decisiones y fomentar la empatía (SEP, 2017).

Lo que genera una desigualdad, no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades para desarrollar sus habilidades socioemocionales, no solo para los estudiantes con SA, sino para todos, si bien las personas con SA presentan dificultades para su desarrollo, la población en general necesita dichas habilidades tanto para su beneficio como para desarrollar tolerancia y empatía hacia las personas con SA y los demás.

4.3.2. Emoción y su Definición

Las filosofías de las emociones centran sus respuestas bajo dos perspectivas: una centrada en presencias cualitativas de cómo son sentidas corporalmente (Teorías del sentir) y la otra basada en los aspectos cognitivos de las emociones (Teorías cognitivas). Las teorías del sentir establecen las emociones como “un tipo de vivencia que se caracteriza por un momento corporal” (Vendrell, 2008, p. 220) de acuerdo al modo específico de la experiencia, como

respuesta a encontrar los pensamientos implicados a las emociones, surgen las teorías cognitivas, apartando los aspectos corporales (Vendrell, 2008).

A partir de las teorías de las emociones se establece el concepto de emoción, se define como una construcción que se realiza basada en la importancia que cada persona efectúa de un acontecimiento, lo que genera emociones positivas (valor hacia el bienestar) o negativas (valor negativo como peligro, ofensa, dificultad, etc.). Cuando se genera una respuesta emocional se identifican componentes: neurofisiológicos (reacciones del organismo que surgen desde el Sistema Nervioso Central), comportamental (expresión facial y corporal) y cognitivo (experiencia de lo que sucede) a partir de lo anterior, Bisquerra (2010) establece que “la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (p. 20).

Se encuentran en la literatura diferentes definiciones propuestas sobre la definición de emoción, en la tabla 5 se muestran algunas de estas perspectivas.

Tabla 5

Algunas Perspectivas del Concepto de Emoción

Autor	Año	Definición de Emoción
Wundt	1896	Combinación de las siguientes dimensiones: agrado-desagrado, tensión-relajación y excitación-calma
Chóliz	2005	Experiencia afectiva agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que comprende tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico adaptativo
Reeve	2010	Son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que nos preparan a relacionar en forma adaptativa a los sucesos importantes de nuestras vidas
Gondim y Estramina	2010	Son el reflejo de estados afectivos personales y colectivos, influyen en las relaciones interpersonales y grupales y expresan nuestras relaciones ante los valores, costumbres y normas que dan cuenta de las diferencias culturales
Maureira y Sánchez	2011	Disposiciones funcionales para generar cambios de posiciones de un segmento o el total de un organismo que se identifican como desplazamiento en la relación con el entorno

Nota. Elaborado a partir de Cebriá (2017)

En el transcurso de la historia se encuentran diferentes enfoques para las teorías de las emociones, dentro de las grandes tradiciones Bisquerra (2010) menciona: la evolucionista (distingue el papel adaptativo de las emociones), psicofisiológica (enfatan en los procesos del sistema nervioso central), neurológica, psicodinámica (especificidad emocional), conductismo (mediación entre estímulo respuesta), enfoque cognitivo (intervención del fenómeno y su modificación) y el construccionismo social (valoración cultural).

4.3.3. Funciones y Clasificación de las Emociones

Cebrián (2017) refiere a Reeve (2010) el que establece que las emociones preparan a las personas a diferentes situaciones, planifican y guían las experiencias mediante: sentimientos (descripción del acontecimiento emocional), disposición fisiológica (reacción del cuerpo), función (cuestión que se quiere alcanzar) y expresión (efusión pública). Las funciones que desempeñan las emociones son: función adaptativa (prepara al organismo para ejecutar una conducta), función social (facilitan las conductas apropiadas en alguna situación, facilitando la interacción social) y función motivacional (anhelos del individuo) de las cuales tanto en la función adaptativa como la social las personas con Síndrome de Asperger enfrentan dificultades.

Diferentes autores describen las funciones de las emociones, Bisquerra (2010) describe: la función de adaptación (con la adaptación al medio con comportamientos como: retirada, atacar, aparearse, pedir ayuda, establecer vínculos, vomitar, investigar y parar); motivar la conducta (predispone a la acción), de información (para el propio sujeto o para otros), fusión social (para comunicar e influir a los demás), toma de decisiones (en caso de que se encuentre información incompleta los sentimientos influyen la decisión), procesos mentales (las emociones influyen en la percepción, atención, memoria, creatividad, etc.), desarrollo personal (centrados en temas específicos) y bienestar (experiencia emocional positiva), todas estas funciones son de importancia para el desarrollo de la vida de cada persona.

La clasificación de las emociones la han desarrollado diferentes autores como lo muestra la tabla 6

Tabla 6*Clasificación de las Emociones Según Diversos Autores*

Autor	Año	Criterios Clasificatorio	Emociones
Descartes	1647	Experiencia emocional	Alegría, tristeza, amor, odio, deseo.
McDougall	1926	Relación con instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura
Mowrer	1960	Innatos	Dolor, placer
Plutchik	1962 1980	Adaptación biológica	Miedo, ira, alegría, tristeza, anticipación, sorpresa, aceptación, asco
Tomkins	1962 1884	Descarga nerviosa	Miedo, ira, alegría, interés, sorpresa, ansiedad, asco, desprecio, vergüenza
Arnold	1969	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor
Arieti	1970	Cognitivo	Miedo, rabia, satisfacción, tensión, deseo
Izard	1972 1991	Prosesamiento	Miedo, ira, alegría, ansiedad, interés, sorpresa, vergüenza, culpa, desprecio, asco
Ekman	1973 1980	Expresión facial	Miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa, asco
Osgood et al.	1975	Significado afectivo	Miedo, ira, alegría, tristeza, placer, interés, sorpresa, asco
Emde	1980	Biosocial	Miedo, ira, alegría, tristeza, interés, sorpresa, ansiedad, vergüenza, timidez, culpa, asco
Scott	1980	Sistémico	Miedo, ira, placer, soledad, ansiedad, amor
Pankesepp	1982	Psicobiológico	Miedo, ira, pánico, expectativa, esperanza
Epstein	1984	Integrador	Miedo, ira, alegría, tristeza, amor
Trevarthen	1984	Psicología infantil	Miedo, ira, felicidad, tristeza
Weiner	1986	Independencia	Culpabilidad, desesperanza, facilidad, ira, sorpresa, tristeza
Oatley y Johnson-Laird	1987	Sin contenido proposicional	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza

Lazarus	1991	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, asco, felicidad, alegría, orgullo, amor, afecto, esperanza, compasión, y emociones estéticas
Johnson- Laird y Oatley	1992	Emociones básicas	Miedo, ira, felicidad, tristeza, asco
Goleman	1995	Emociones primarias y sus familias	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza
Fernández-Abascal	1997	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor
Turner	2002	Sociológico	Miedo-aversión, ira-asertividad, satisfacción-facilidad, decepción-tristeza
TenHouten	2007	Psicología social	Aceptación, asco, amor, tristeza, ira, miedo, anticipación, sorpresa

Nota. Clasificación de las emociones según diversos autores tomada de Bisquerra, (2010, p. 89)

Aunque el trayecto para la clasificación de las emociones ha sido amplio, aún no se encuentra una propuesta aceptada por completo, varios autores coinciden en que hay tres grandes emociones: miedo, ira y tristeza, otros mencionan seis emociones básicas: miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco, en la tabla 6 se plasmaron treinta y cinco emociones con esto se observan las diferentes propuestas (Bisquerra, 2010).

Bisquerra (2010) propone una clasificación para ser utilizada en la educación emocional, tomando una perspectiva psicopedagógica con cuatro grupos: emociones negativas (miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad y vergüenza); emociones positivas (alegría, amor y felicidad); emociones ambiguas (sorpresa) y emociones estéticas (respuesta ante la belleza).

4.3.4. El Cerebro y sus Emociones.

Desde 1990 surge interés por el cerebro emocional, el cerebro emocional de LeDoux (1999) explica las aportaciones de la neurociencia, Bisquerra (2010) describe el sistema nervioso para la comprensión del estudio de las emociones, por lo que se recupera la figura 6

En la visión emocional el cerebro es fundamental, desde la perspectiva filogenética se encuentran la corteza (neocórtex), el sistema límbico (diencéfalo) y el cerebro reptiliano (tronco cerebral). En la corteza cerebral se realizan las funciones superiores, en el diencéfalo se encuentra el tálamo, hipotálamo, epitálamo y subtálamo, el hipotálamo regula junto con el sistema endocrino la segregación hormonal (neurotransmisores). En el epitálamo está la glándula pineal, en la amígdala se da el procesamiento de las emociones, junto con el hipotálamo y el tronco encefálico, en el lóbulo frontal y la corteza del cíngulo se encuentran las bases neurales de los sentimientos. (Bisquerra, 2010).

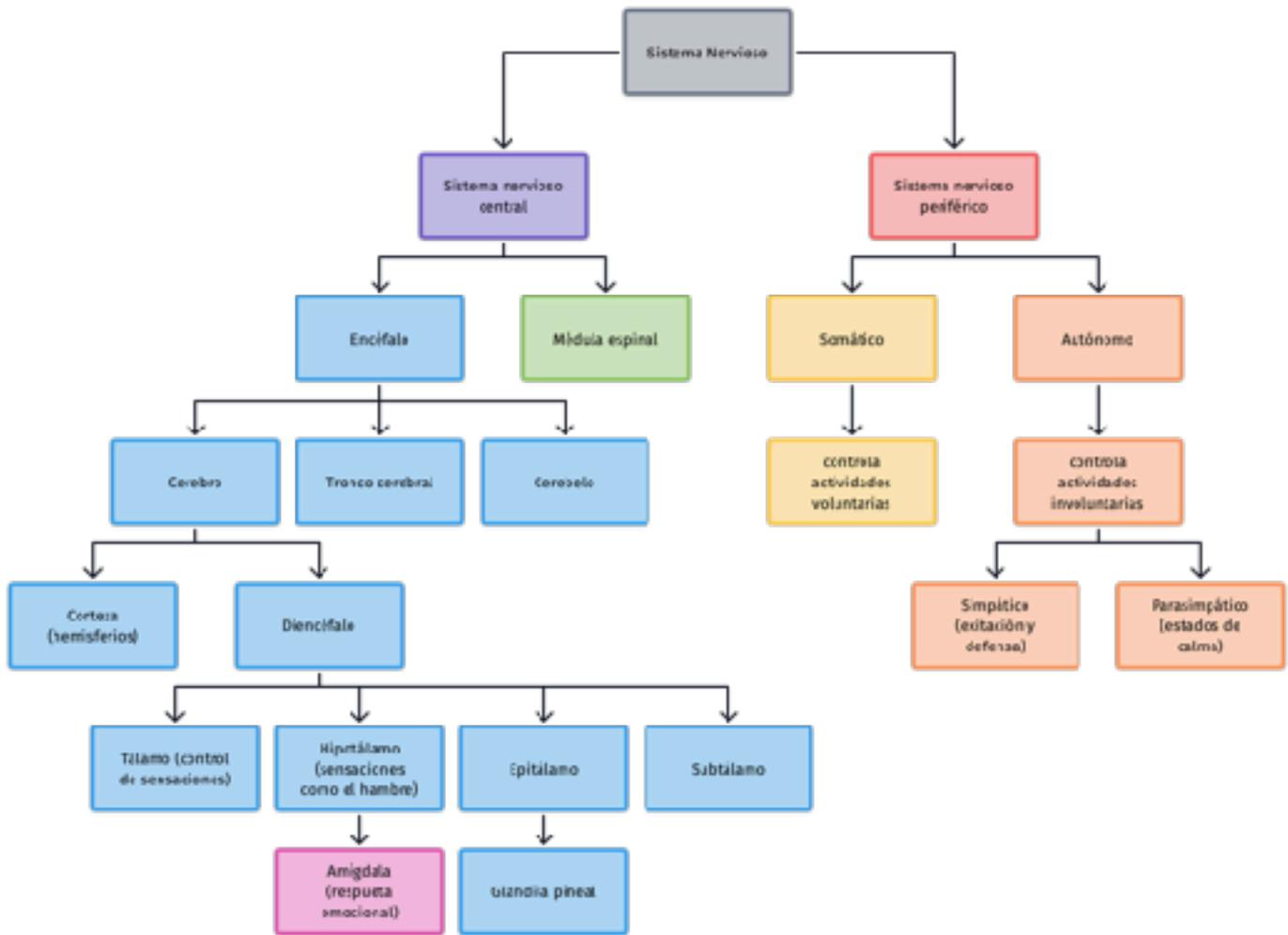
El procesamiento de las emociones se da en el sistema límbico (amígdala, hipotálamo, hipocampo, cuerpos mamilares, fórnix, corteza del cíngulo, septum y el bulbo olfatorio). En la parte derecha e izquierda se encuentran cada una de las amígdalas (núcleo amigdalino), tiene como función principal la activación de la respuesta emocional, el segmento mesencefálico es responsable de la intensidad de la emoción (Bisquerra, 2010).

Los neurotransmisores son sustancias químicas que posibilitan la conexión entre neuronas, interviniendo en diferentes procesos, sensaciones, regulaciones metabólicas, algunos neurotransmisores con papel en las emociones son: la oxitocina (asociada a la vinculación afectiva), endorfinas (afiliada a la disminución de dolor), dopamina (partícipe del placer), feniletilamina (ligada al enamoramiento), catecolaminas (aunadas al placer y felicidad) y los bajos niveles de serotonina se asocian a la tristeza y depresión (Bisquerra, 2010).

La comprensión de los estados emocionales la refieren algunos autores en las neuronas espejo, las que se activan cuando se ejecuta una acción y cuando se observa, esa comprensión del estado de ánimo (empatía) ocasiona ponerse en el lugar de la otra persona, si se describe alguna incapacidad ante esta acción, se cree que hay una deficiencia en el funcionamiento de las neuronas espejo (Bisquerra, 2010), como es el caso de las personas con Síndrome de Asperger.

Figura 6

Estructuras del Sistema Nervioso



Nota. Adaptado a partir de Bisquerra (2010, p. 99)

4.3.5. Pautas Psicopedagógicas

El desarrollo del bienestar personal y social es la prioridad de la educación emocional, las orientaciones psicopedagógicas se dividen en: orientación profesional, orientaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y desarrollo donde surge la educación emocional con tres modelos básicos: clínico (atención individualizada), modelo de programas (intervención en grupos enfocados en la prevención) y el modelo de consulta (asesoría a través de mediadores). El modelo de programas se refleja en las clases de tutoría, que son actividades educativas orientadas por un profesor con la finalidad de optimizar el desarrollo de los estudiantes, la tutoría puede ser grupal (actividades que realiza el grupo en la hora de tutoría) o tutoría individual (mediante entrevistas al estudiante o a los padres) (Bisquerra, 2010).

Los rasgos del perfil de egreso de la educación secundaria de los Aprendizajes Clave (2017) establecen que los estudiantes al concluir la educación secundaria serán capaces de asumir:

la responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros, y lo expresa al cuidarse a sí mismo y a los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales (SEP, 2017, p. 80)

Para lo que se establecen cinco dimensiones socioemocionales junto con sus habilidades asociadas: autoconocimiento (atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, aprecio, gratitud y bienestar), autorregulación (metacognición, expresión de las emociones, regulación de las emociones, autorregulación de emociones para el bienestar y perseverancia); autonomía (iniciativa personal, identificación de necesidades, búsqueda de soluciones, liderazgo, apertura, toma de decisiones, compromisos y autoeficacia), empatía (bienestar, trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación, cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza) y colaboración (comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia) (SEP, 2017).

El enfoque que utiliza la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el desarrollo de las habilidades socioemocionales se establece para el desarrollo del aprendizaje: activo (colocando al centro a los estudiantes), flexible al contexto (estando atento a las emociones de los estudiantes), metacognitivo (identificación de la emoción), transformador (permita al alumno utilizar lo aprendido), lúdico (con espontaneidad y gusto), colaborativo (con escucha activa), perspectiva de género (promueve la igualdad) bajo una perspectiva en y desde los derechos humanos (SEP, 2020).

Para el progreso de los programas de promoción de las habilidades socioemocionales se requiere de docentes: interesados en el crecimiento y formación integral de los estudiantes, con deseos de aprender herramientas nuevas, que practiquen la escucha activa, la negociación y con un manejo socioemocional frente a conflictos, aunada a una sensibilidad para mejorar la sociedad educativa (SEP, 2020).

La importancia de la educación emocional se ha percibido desde hace algunas décadas, desgraciadamente en México se estableció hasta la reforma del 2017, la que fue un tanto coartada por los cambios políticos generando desigualdad con dos programas vigentes el del 2017 (para primero y segundo año de secundaria) y el del 2011 (para tercero de secundaria), así no se ha logrado ofrecer una educación integral durante los tres años de educación secundaria.

El desarrollo de habilidades socioemocionales además de contribuir al desarrollo del estudiante y como medida de prevención para situaciones de riesgo, coadyuvará a los estudiantes con Síndrome de Asperger tanto para el desarrollo de sus áreas de oportunidad como: el reconocimiento de sus emociones y las de los demás, establecer una adecuada relación con sus pares, el manejo adecuado de la frustración y el estrés, el desarrollo de la empatía, esto dentro de una cultura inclusiva, tolerante y empática, puesto que sus compañeros con el adecuado desarrollo de las habilidades socioemocionales comprenderán mejor a las diversidades.

Las políticas educativas establecen desde su macrosistema una cultura a favor de desarrollar tanto la inclusión como las habilidades socioemocionales, se espera que desde el microsistema donde se encuentran los docentes, estos tengan la convicción y capacitación pertinente para aprovechar sus espacios promoviendo la inclusión y las habilidades socioemocionales, utilizando el tiempo de forma efectiva junto a sus competencias docentes

estimuladas para impactar desde el salón de clases a la construcción de una sociedad a favor de las personas con Síndrome de Asperger y transite de ser invisibilizados a ser comprendidos y apoyados.

4.4. Competencias

Al tratar de determinar la palabra “competencias” se pueden recuperar diferentes fuentes y autores. Empezando con la Real Academia Española (RAE) que precisa: la palabra competencias proviene del Latín *competencia*, es decir *competente*, que confiere destreza, aptitud e idoneidad para hacer algo determinado.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017) define competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse para realizar tareas o actividades.

Desde el enfoque instrumentalista de las organizaciones, se entienden las competencias como la acción dentro de un contexto que gestiona un potencial en una situación determinada para llegar a una calificación siendo un saber en específico, saber hacer (Consejo Escolar de Euskadi, 2009).

Frade (2007) refiere el saber hacer como parte constituyente de las competencias, las que se construyen por conocimientos, habilidades, destrezas y valores útiles para realizar un trabajo, en educación, dicho trabajo se relacionó al hecho de que la persona logre un proceso educativo. La UNESCO (1998) determinó planes y programas con un enfoque por competencias, los cuales se establecerían bajo cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estableciendo que las competencias son un conjunto de comportamientos socio-afectivos y de habilidades motoras, sensoriales, psicológicas y cognitivas para desempeñar una actividad o tarea.

En el mismo sentido Tobón (2019) menciona que las competencias en educación, aseguran la formación de la persona aprendiendo a identificar, analizar y resolver problemas.

Expuesto lo anterior, se puede entender que las competencias son el conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y valores que permiten a una persona resolver un problema

o ejecutar una tarea o actividad, identificándose como un saber hacer. No solo es aprender algo, es poner en acción toda la gama de recursos que con el paso del tiempo vamos acumulando y que, en determinado momento, bajo una situación esperada o no, logramos implementar ese conocimiento en una posición nueva y el resultado es por demás satisfactorio; entran en acción los aprendizajes, la habilidad para insertarlo como una respuesta propia y de acuerdo a las normas sociales o valores que se nos han inculcado.

4.4.1. Competencias Docentes

Perrenoud, (2004) propone competencias congruentes con el papel de los profesores y las políticas educativas, las Diez Nuevas Competencias para Enseñar son: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y 10. Organizar la propia formación continua. Se analizará cada una de las competencias descritas y la inclusión educativa.

La capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar alguna situación, Perrenoud (2004) define como competencia a la movilización de conocimientos, habilidades o actitudes pertinentes en una situación, su ejercicio pasa por operaciones mentales que permiten realizar la acción, las competencias profesionales se crean en la formación docente y en su práctica cotidiana.

4.4.1.1. Situaciones de Aprendizaje a Favor de la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger

El profesor reflexiona sobre su didáctica, preguntándose ¿si los alumnos aprenden?, se necesita la energía, tiempo y las competencias profesionales para diseñar situaciones de aprendizaje amplias, abiertas, con sentido y control. De la competencia global, Organizar y animar situaciones de aprendizaje, se desprenden competencias específicas: Conocer a través de una disciplina determinada, los contenidos que enseñar y su traducción en objetivos de

aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje; Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; comprometer a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento (Perrenoud, 2004).

Favorecer la apropiación y transferencia de conocimientos relacionando los contenidos y los objetivos en una situación de aprendizaje, organizándolo en secuencias didácticas dependiendo las necesidades de los estudiantes, retomando los conocimientos teóricos de la asignatura, las nociones pedagógicas y psicológicas que permitan al docente utilizar las metodologías didácticas adecuadas tomando en consideración el objetivo de aprendizaje; los conocimientos previos, estilos de aprendizaje, y motivación de los estudiantes; la personalidad del docente, motivación y estilo de enseñanza; las características de la asignatura por impartir y las condiciones físicas o materiales (infraestructura del aula, recursos disponibles y número de estudiantes) (Forteza, 2019).

Ya que no hay grupos homogéneos es preciso retomar las metodologías inclusivas para responder a la diversidad y necesidades que se encuentran dentro de los salones de clases, no solo es identificar la necesidad específica de cada estudiante, es atenderla mediante estrategias didácticas específicas (Lozano et al, 2021). Fomentar acciones didácticas con las mismas oportunidades para los estudiantes y que fomente su participación como puede ser el aprendizaje cooperativo, las comunidades de aprendizaje o el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Cuando los estudiantes trabajan juntos para alcanzar su aprendizaje y el de los miembros de su pequeño grupo se denomina aprendizaje cooperativo, dando lugar a compensar desigualdades permitiendo atención a la diversidad de manera igualitaria y equitativa mediante unidades didácticas o proyectos cooperativos donde el docente gestione la igualdad de oportunidades, desarrollo de habilidades sociales y cooperativas en los equipos de trabajo (Perlado y Muñoz, 2019).

La metodología aplicada en las comunidades de aprendizaje permite el desarrollo del diálogo para una sociedad igualitaria y equitativa mediante la acción comunicativa, aprendizaje dialógico, modelo diálogo, grupos interactivos y tertulias literarias con el reconocimiento de la sabiduría que cada persona tiene, solidaridad y aportaciones a partir de su realidad, permitiendo

la comunicación efectiva entre los estudiantes y los docente, permitiendo establecer acuerdos posibilitando cambios en las personas y en su contexto, valorando la diversidad de las personas como un elemento de riqueza cultural (Lanza y Flores, 2016). Se debe permitir que la narrativa sea una forma tanto de enseñanza como modelos de hacerse entender a través de la expresión oral, las necesidades, sentimientos, pensamientos o reflexiones que cada miembro de un grupo tiene con sus compañeros y su guía o docente.

El enfoque didáctico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación rompiendo la separación de los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad, ofreciendo alternativas para acceder al aprendizaje con el uso de medios digitales que pueden facilitar el aprendizaje y atender a la diversidad (Alba et al., 2014).

Estos medios digitales permiten presentar el mismo contenido tanto en audio, video, texto e imagen pudiendo enriquecer el aprendizaje, así el alumno puede acceder al contenido o transferir la información por el medio que prefiera, lo que permite reducir las barreras presentes en los medios tradicionales siempre que se proporcionen múltiples formas de representación de los contenidos, se exprese el aprendizaje en varias opciones y que los estudiantes se sientan comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje (Alba et al., 2014).

Al recurrir a los medios digitales como medios para la enseñanza, debemos tomar en cuenta que siempre debe existir una planeación, las herramientas didácticas no son solo para jugar o facilitar un conocimiento, deben llevar un objetivo, un proceso forma de evaluar y bajo que condiciones se implementa, esto es, un procedimiento didáctico donde el estudiante reflexione.

Una metodología útil para estudiantes con SA es la propuesta de Martín-Borreguero (2004) en la que se visualiza tanto el trabajo en rutinas del estudiante, el reconocimientos de sus emociones y de situaciones sociales bajo un enfoque conductista mediante economía de fichas (Martín, et al., 2014)

La metodologías didácticas es un elemento importante que ayuda a responder a las necesidades de los estudiantes con Síndrome de Asperger para así enseñar de una manera adecuada tomando en cuenta las particularidades de cada estudiante y propiciando un ambiente

inclusivo dentro del aula, organizando y animando situaciones de aprendizaje. ¿Los docentes tienen los conocimientos, habilidades y valores necesarios para reconocer y aplicar las metodologías didácticas adecuadas para sus estudiantes con SA?

4.4.1.2. Aprendizajes de los Estudiantes con Síndrome de Asperger Mediante la Adecuación Curricular

Los planes y programas están diseñados con una perspectiva y metodología que permite el desarrollo de los estudios de cada aprendiz y Gestionar la progresión de los aprendizajes que establece cuestiones más específicas: concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos; adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza; establecer vínculos entre las teorías subyacentes y las actividades de aprendizaje, según un enfoque formativo; establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión (Perrenoud, 2004).

Al propiciar la progresión de los aprendizajes, se plantean actividades movilizadas que induzcan a los alumnos a la zona de desarrollo próximo, no solo como una actividad colectiva, que tendrá de manera implícita situaciones problema de doble nivel para no marginar a ningún estudiante lo que se puede presentar desde una acción planificada o la guía de una improvisación didáctica en el momento de la aplicación de la actividad, con un buen conocimiento de las fases de desarrollo intelectual del niño y del adolescente para estructurar el aprendizaje bajo un enfoque formativo con una observación continua para apoyar al estudiante a aprender mejor estimulando la evaluación formativa y favoreciendo la metacognición (Perrenoud, 2004)

Sabirón (1999), menciona que a la organización escolar corresponde un mayor cientificismo, puesto que adiestra al alumnado en exigencias del proceso productivo utilizando modelos organizacionales, donde el estudiante pasa por el aprendizaje de normas, reglas, comportamientos y roles que le inculca la escuela. La escuela de excelencia que establece la NEM donde se observan raíces eficientistas, establece la razón entre los beneficios obtenidos a través del producto elaborado y la inversión necesaria para obtener el producto.

La enseñanza colectiva que establece una mayor productividad en menor tiempo con sesgos de Taylorismo, con menores recursos materiales, controles administrativos y el detrimento

del desarrollo integral debe cambiar para dar sentido a la educación inclusiva reconociendo la diversidad de los estudiantes y las necesidades de las escuelas, partiendo de las características psicosociales de los estudiantes para implementar adecuaciones curriculares posibilitando que logren los aprendizajes desde sus singularidades con un trabajo interdisciplinario y cooperativo entre los docentes, estimulando diferentes canales sensoriales, definiendo planes personalizados e individualizados (Corredor, 2016)

Las adecuaciones curriculares son propuestas que respetan a las personas que aprenden y consideran su manera de aprender, existen tres tipos de adecuaciones curriculares (de acceso, no significativas y significativas) (Chavarría y Díaz, 2013), estas no solo deben orientarse a los contenidos académicos es retomar la formación integral, holística favoreciendo el desarrollo personal, social hacia una conciencia ciudadana a favor de las diversidades respetando y valorando las diferencias (Corredor, 2016), siendo la escuela un medio para formar a los estudiantes, incorporándolos a la sociedad fortificando la cohesión social mediante la diferencia y la heterogeneidad (Echaverría, 2003).

La educación básica en México está regida por planes y programas que olvidan la riqueza en diversidades que tiene el país, no solo sociales, económicas y políticas, también todas las neurodiversidades que se reflejan en el salón de clases como el SA, donde se tienen que realizar las adecuaciones curriculares pertinentes para atenderlos a partir de sus necesidades y así gestionar la progresión de los aprendizajes pero en realidad ¿Los docentes cuentan con la preparación para establecer adecuaciones curriculares a favor de estudiantes con SA?

4.4.1.3. Dispositivos de Diferenciación para Estudiantes con Síndrome de Asperger

Propiciar el andamiaje de los estudiantes hacia el aprendizaje, conlleva realizar una planeación en que cada alumno encuentre situaciones didácticas de acuerdo a sus necesidades, entendiendo sus dificultades de aprendizaje y reconociendo el o los medios para vencerlas. La competencia de elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación abarca las siguientes capacidades específicas: Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase; compartimentar, ampliar la gestión de clase a un espacio más grande; Practicar el apoyo

integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades; Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua (Perrenoud, 2004).

Saber observar a un estudiante con una práctica metódica para preparar situaciones didácticas a partir de sus necesidades, negociando un contrato didáctico con una cultura psicoanalítica, respetando sus ritmos y sus diferencias, se asume como una responsabilidad individualizada para organizar un grupo (Perrenoud, 2004). El docente debe fungir como organizador de oportunidades de aprendizaje ante un aula diversa tomando en cuenta el origen e intereses de los alumnos, velocidad de aprendizaje, el dominio de sus conocimientos lo que implica que cada estudiante requiere diversos andamiajes para lograr los objetivos del aprendizaje (Tomlison, 2005).

En muchas ocasiones se puede determinar alguna particularidad en el comportamiento de un alumno por medio de la observación, en sí, es el procedimiento más utilizado por los docentes para identificar algunos casos que requieren mayor atención o si el mediador del aprendizaje carece de recursos para hacer la diferenciación, debe acudir con sus colegas o autoridades para solicitar apoyo y lograr diagnosticar la posible necesidad educativa que se observó.

El docente que establece una clase diferenciada observa y reflexiona sobre sus estudiantes, sin prejuicios, adecua los materiales y organiza el currículo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes creando una comunidad en el salón de clases, para esto es necesario un diagnóstico como base de la planificación (Tomlison, 2005). La identificación de los estudiantes con Síndrome de Asperger (SA) se puede presentar por un diagnóstico que el estudiante o padre entregue a la escuela o porque un profesor o familiar sospeche de la presencia de SA y se requiera aplicar un tamizaje como el CAST Test del Síndrome de Asperger en la Infancia de Scott, Baron-Cohen, o el ASSQ Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista de Ehlers,S; Gilberg, C.; Wing, L. e identificar las necesidades educativas del alumno (Auyanet, Quevedo, Rodríguez y Vega, 2019)

Identificar a estudiantes con SA debe ser conceptualizado desde la inclusión educativa no solo para identificar condiciones que pasan invisibilizadas, para proponer planes de acción en las escuelas (Beltrán, Díaz y Zapata, 2017), las personas con marcadores positivos en los tamizajes deben acceder a los niveles de atención para los Trastornos del Espectro Autista con una

evaluación diagnóstica interdisciplinaria, plan de intervención integral y plan de seguimiento como lo marca el Sistema Nacional de Salud en México (Zavaleta, Cordero, Hernández y Medina, 2018).

Los signos y síntomas de las personas diagnosticadas con SA deben ser interpretados desde las escuelas para que los docentes realicen las planificaciones pertinentes y los estudiantes con SA cuenten con condiciones ideales para contribuir a una mejora en su proceso educativo (Latorre y Puyuelo, 2016). Por lo que es necesario que los docentes tengan la capacidad de identificarlo, junto con otros procesos neurocognitivos y no se convierta la falta de pericia o conocimiento, en otra variable de exclusión que puedan enfrentar los estudiantes, luego entonces, ¿los docentes pueden elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para estudiantes con Síndrome de Asperger?

4.4.1.4. Involucrar a los Alumnos con SA en sus Aprendizajes Mediante la Motivación

Los estudiantes en México desde los 4 años de edad aproximadamente pasan en la escuela desde cuatro hasta ocho horas y media en el caso de secundarias de jornada completa; 3 años de preescolar, 6 de primaria, 3 de secundaria y 3 de preparatoria, suman quince años de educación obligatoria, sin tomar en cuenta estudios de licenciatura y posgrado, en todos estos años el docente inculcará en los estudiantes el gusto por saber y la elección por aprender (Perrenoud, 2004).

Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo establece las siguientes competencias específicas: suscitar el deseo de aprender, explicar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño; Instituir y hacer funcionar el consejo de alumnos y negociar varias clases de reglas y obligaciones; ofrecer actividades de formación opcional y Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno (Perrenoud, 2004).

Cuando el estudiante tome la decisión de aprender necesitará una razón, que debe ser estimulada por el docente mediante la capacidad de tomar en cuenta a los estudiantes para apoyarlos en la formación de su pensamiento (Perrenoud, 2004). El nivel de energía y las direcciones de las acciones las determina la motivación, la cual la RAE (2021) la define como

“conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Esta acción es determinada por una necesidad fisiológica o psicológica (Carrillo et al., 2009).

La Jerarquía de Necesidades Humanas de Maslow (1956) establece las necesidades básicas o simples en la base de la pirámide, mientras que en la punta se encuentran las relevantes o fundamentales, conforme las personas controlen las necesidades fisiológicas aparecen necesidades de seguridad, a su vez de afiliación, reconocimiento hasta llegar a las necesidades de orden superior como la autorrealización (Carrillo, et al., 2009).

Psicólogos conductuales sugieren que el estímulo está asociado a un refuerzo positivo como resultado del entorno y el comportamiento, mientras que psicólogos cognitivos establecen procesos entre el estímulo y la respuesta tales como pensamientos, atribuciones y expectativas, estos hechos estimulan un comportamiento. Siendo las principales fuentes de motivación: el propio individuo, el soporte más relevante (familia, amigos y colegas), mentor emocional y el entorno (luz, objetos, sonidos). Siendo la curiosidad, la reciprocidad y la necesidad por controlar el ambiente (competencia) formas de motivación intrínseca (Carrillo, et al., 2009).

Los incentivos operantes pueden ser transformados en incentivos sociales debido a que el ser humano es una especie social por lo que se convierte en quehacer de alguna persona del contexto social hasta que el individuo alcance la autorregulación (Huertas, 1997).

Huertas (1997) menciona el modelo TARGET como una opción para la motivación de la clase donde se utilizan seis momentos claves:

- 1) Selección de la tarea no como una tarea única para toda la clase, realizar tareas alternativas para un mismo objetivo, con un grado de dificultad medio, siendo accesible para la zona de desarrollo próximo para el estudiante y con la posibilidad de fragmentación de la actividad.
- 2) El docente se manifieste como colaborador o facilitador de la tarea, estimulando la participación de los estudiantes en la toma de decisiones referentes a las tareas, así se da al estudiante la oportunidad de desarrollar independencia y responsabilidad.
- 3) Reconocer el progreso de los estudiantes, aclarando que los errores son parte del proceso de aprendizaje, estableciendo el andamiaje adecuado para efectuar la tarea
- 4) Trabajar de manera cooperativa.

5) Informar a los estudiantes de los criterios concretos para la evaluación, lo que enfoca la atención del estudiante en el desarrollo de la tarea para efectuar mejoras, manejando un carácter privado al momento de retroalimentar al estudiante.

6) Manejo de tiempo adecuado y tolerante de los tiempos.

Una actitud favorable frente a un nuevo aprendizaje es parte importante para establecer un aprendizaje significativo junto con las estructuras cognitivas necesarias que se puedan vincular con el nuevo conocimiento, además que el objeto del aprendizaje debe ser funcional y significativo. Algunas estrategias para motivar el aprendizaje son: utilizar un tema interesante para el alumno, organizar aprendizaje cooperativo, que el estudiante se sienta competente para realizar la actividad asignada, visualizar la tarea académica como parte del proyecto personal del estudiante, sentir la ayuda del docente y de sus compañeros (Carrillo, et al., 2009).

Una parte del proceso educativo es la motivación, ya sea en la enseñanza o vinculado al aprendizaje: dentro del primero debe ser considerada en la planeación del docente para lograr emocionar o poner en acción al estudiante ante el aprendizaje que se le presenta para que lo descubra, poniendo toda la intención de hacerlo; en el segundo es importante mencionar que mientras el alumno está motivado intentará realizar cada una de las actividades que se programaron con la intensidad que la misma le proporcione.

Implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo insta a motivarse por aprender y para esto es necesario conocer sus metas o apoyarlo en la construcción de estas, en algunos casos, como con los estudiantes con SA es funcional trabajar con economía de fichas para lograr que se interesen en las tareas y en algún momento retirar el estímulo y solo disfrute el realizar la tarea entonces poder establecer el gusto por aprender (Tapia, 1997 y Martín et al. 2014). Después de esbozar la importancia de la motivación de los alumnos es preciso reflexionar sobre ¿cómo motivan los docentes de educación secundaria a sus estudiantes?, ¿cómo mantienen dicha motivación o emoción por la asignatura en el transcurso del ciclo escolar?, ¿los docentes conocen a sus alumnos para mantener una motivación constante? ¿los docentes saben cómo motivar a sus estudiantes?

4.4.1.5. Docentes Trabajando en Equipo

Las necesidades educativas que presentan los alumnos, las situaciones de riesgo a las que se enfrenta la población estudiantil aunada a la diversidad que se presenta en el aula, son factores que precisan la urgencia de los docentes para trabajar cooperativamente, debido a esto se desprende de la competencia Trabajar en equipo competencias específicas: Elaborar un proyecto de equipo; Impulsar un grupo de trabajo; Formar y renovar un equipo pedagógico y Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas (Perrenoud, 2004).

Al trabajar un proyecto colectivo entre docentes no solo requiere comunicar, requiere comprender dinámicas de grupos, donde todos los miembros son colectivamente responsables con la función de animar y dirigir, que facilite la comunicación, la toma de decisiones siendo la cooperación el respaldo de su libre elección (Perrenoud, 2004).

La capacidad de establecer trabajos en equipo con iniciativa, responsabilidad y con una comunicación efectiva, junto con las habilidades académicas, pedagógicas y psicológicas, son parte esencial de lo esperado por parte de los docentes dentro de la escuela. Es prudente establecer la diferencia entre colaboración y cooperación, en la cooperación tiene como objetivo alcanzar una meta en común, mientras que en la colaboración establece aprender, trabajar y relacionarse con los otros, estableciendo contacto, interconexión positiva, asumiendo la responsabilidad de cada individuo, con proceso grupal y habilidades de colaboración (Woolfolk, 2010)

El trabajo en equipo de los docentes de manera colaborativa también se tiene que tomar como una oportunidad de aprendizaje, contribuyendo a un ambiente de formación donde los profesores compartan experiencias, analicen contextos y prácticas pedagógicas apoyados de la experiencia de los profesores (Vaillant, 2016). Asumiendo una responsabilidad colectiva ante el área de oportunidad por abordar en el centro educativo estableciendo objetivos comunes y trabajar para alcanzarlos, así la situación cooperativa proporciona beneficios al individuo y a todos los otros miembros (Johnson et al., 1999).

El trabajar en equipo de manera cooperativa no solo es unir esfuerzos para trabajar a favor de un objetivo como puede ser la inclusión educativa, también se tienen que tomar en cuenta los recursos que pueda proporcionar el centro educativo, no solo referirnos a la

disposición y cooperación de los profesionales de la educación, es brindar espacios y tiempos para que en realidad se pueda formular un trabajo en equipo, se pueda colaborar, dar seguimiento y adecuación para alcanzar lo acordado, luego entonces ¿los docentes de educación secundaria tienen los recursos necesarios para establecer un trabajo en equipo a favor de la inclusión educativa de estudiantes con SA?

4.4.1.6. Proyecto Escolar de Mejora Continua, una Oportunidad para la Inclusión

El docente forma parte de la elaboración del proyecto escolar que se origine de las necesidades del centro, surge el planteamiento y desarrollo que fomenta la participación de los estudiantes. Los directivos aprenden a confiar en los actores educativos, para dirigir, dialogar sin cortes hegemónicos utilizando competencias de comunicación, resolución de conflictos, negociación y planificación así prevenir o superar la balcanización que se pueda presentar en las escuelas (Perrenoud, 2004).

Perrenoud, (2004) en la competencia participar en la gestión de la escuela menciona cuatro competencias más específicas que son: elaborar, negociar un proyecto institucional; Administrar los recursos de la escuela; Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes y Originar y hacer evolucionar en la misma escuela la participación de los alumnos.

La competencia docente sobre la participación en la gestión de la escuela se encuentra presente en los Lineamientos del Consejo Técnico Escolar (CTE), el acuerdo 12/05/19 establece:

...el Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de educación básica, cuya misión es mejorar el servicio educativo que ésta presta, enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todas y todos los alumnos, mediante la toma de decisiones informadas, pertinentes y oportunas y el fomento del desarrollo profesional del personal docente y directivo en función de las prioridades educativas, que entre otros propósitos tiene el CTE para la consecución de la misma (DOF, 12/05/19)

En dicho acuerdo también se establece que el CTE está formado por el directivo y los docentes del centro escolar y les corresponde a éstos participar en la planeación,

implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas de la Ruta de Mejora Escolar (RME)

La RME es una herramienta que permite ordenar y sistematizar los procesos de mejora plasmándola en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) que permita establecer prioridades, metas y acciones, tomando como punto de partida las necesidades de los estudiantes junto con su contexto propiciando la acción desde el plantel, considerando el aprovechamiento de los estudiantes, la inclusión, la colaboración y participación de la comunidad escolar (SEP, 2018).

El PEMC es una oportunidad de fijar esfuerzos a favor de la inclusión educativa, pero este proyecto debe ser acordado por los actores del CTE que visualice las necesidades de la escuela con una participación real, efectiva, voluntaria y que promueva la atención a la diversidad construyendo innovaciones a favor de un aprendizaje organizacional para así responder a las particularidades del centro educativo estableciendo un respeto a las diferencias y el bien común para establecer estrategias de gestión de la diversidad (Navarro, 2008).

Al establecer un PEMC que combata la exclusión y por lo tanto atienda la inclusión educativa formulará la oportunidad de establecer ciclos de aprendizaje, pero estos solo se van a formar si los docentes participan en los procesos de gestión escolar entonces ¿El cuerpo docente reconoce la importancia del PEMC?, ¿Participa activamente en él? ¿Distingue al PEMC como un medio para favorecer la educación inclusiva?

4.4.1.7. El Centro Escolar y los Padres de Estudiantes con SA

Informar e implicar a los padres supone fomentar y conducir reuniones de manera regular para involucrarlos en el recorrido escolar, entendiendo y valorando las diversas opiniones sin juzgarlas, tratando de entender a los progenitores o tutores para poder negociar a favor de los estudiantes y de ese modo construir sus aprendizajes. (Perrenoud, 2004).

La implicación de los padres en la vida escolar en la mayoría de las ocasiones genera una mejora en el rendimiento escolar y mejor adaptación al centro educativo, esto se puede establecer con mayor facilidad si se establece una buena comunicación entre la escuela y los padres de familia (García y Moliner, 2006). Estando pendientes, los padres pueden descubrir la importancia

de su papel en la educación de los alumnos, se estimula una comunicación con mayor confianza entre padres y docentes, los progenitores o tutores entienden el funcionamiento de la escuela y los docentes desarrollan habilidades de comunicación positiva (Forest y García, 2006).

Recordando que la comunicación es fundamental en las organizaciones escolares siendo un intercambio de símbolos entre individuos por lo que se da una permuta de mensajes propiciando la generación de sentido de los datos que se transmiten respondiendo a un modo lineal (en una sola dirección) o circular (intercambio de posturas entre el emisor y el receptor) estableciendo un diálogo con participación voluntaria, tránsito de ideas y cortesía. Al reunirse el docente con los padres de familia debe utilizar un lenguaje apropiado para hacerse entender y mantener una escucha activa y empática (Nieto, 2009).

Con una comunicación comprensiva se podrán entender los sentimientos de los padres de familia mediante una escucha activa, una buena expresión corporal y favoreciendo la participación tanto de los estudiantes como de sus padres lo que es fundamental en la educación inclusiva (Guzman, 2018).

Se deben propiciar la reuniones con los padres de familia tanto para informarlos e implicarlos en los procesos de enseñanza aprendizaje así como para escucharlos de manera activa y afín sobre las necesidades de los estudiantes, entonces formular un plan de acción conjunto entre los estudiantes, el docente y los padres de familia a favor del bienestar de los alumnos en la escuela, pero ¿Los docentes reconocen la coadyuvancia de los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Los docentes trabajan y se comunican de manera empática con los padres de familia?

4.4.1.8. Tecnologías de la Información Coadyuvantes a la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger

Utilizar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación modificaron las formas de contacto y correspondencia, propiciando cambios en las formas de realizar las tareas, de determinar las acciones y de reflexionar en la práctica docente. Se consideran las siguientes competencias específicas: Utilizar los programas de edición de documentos; Comunicar a

distancia a través de la telemática y Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza (Perrenoud, 2004).

Perrenoud (2004) recomienda una vigilancia sobre la cultura tecnológica pues influirá en la escuela y el desarrollo de esta competencia propiciando una potencialización de las desigualdades, mismas que impactaron en la actual pandemia por la Covid-19 donde se presentó por un lado una conquista tecnológica hacia el cuerpo docente, puesto que en su mayoría no se encontraban preparados para impartir clases en línea y develando la gran brecha tecnológica que se presenta en la sociedad.

Al utilizar las nuevas tecnologías se pueden aprovechar sus bondades para acercar a los alumnos al aprendizaje con diferentes alternativas como establece el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y poder combatir también de este modo las desigualdades pues aunque se pretende que la educación sea para todos, todos somos diferentes, con diversas capacidades, necesidades educativas y estilos de aprendizaje, aunque el DUA se diseñó para apoyar a los alumnos con alguna discapacidad para que pudieran acceder por medio de las tecnologías a los mismos contenidos que sus compañeros, este puede asistir a las diversas necesidades de los estudiantes (Alba et al, 2014).

Mediante una flexibilización apoyada de las tecnologías se propicia versatilidad (en diferentes formatos), capacidad de transformación (dentro de un medio como volumen, color, brillo, letra, etc. y entre medios como de audio a texto) y con la posibilidad de colocarlos en la red. El DUA trabaja bajo tres principios: propiciar múltiples formas de representación (para que los alumnos entiendan el contenido), propiciar múltiples formas de expresión (los alumnos expresen lo que aprendieron) y propiciar múltiples formas de implicación (motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje) así los alumnos pueden entender y aprender escogiendo la forma y medio en el que se sienten cómodos, motivados y con capacidad para construir su aprendizaje (Alba et al, 2014).

Para que los estudiantes se desarrollen en ámbitos personales, sociales y económicos se requiere que los docentes y alumnos tengan acceso a las tecnologías de la información en las cuales no solo se adquieran destrezas y habilidades, también se adquieran valores inclusivos para la diversidad que presenta la sociedad, el docente requiere una adecuada formación en las

tecnologías para que éste oriente y promueva el aprendizaje de sus alumnos utilizando las nuevas tecnologías (Segura y Quiros, 2019), a partir de lo anterior ¿los docentes de educación secundaria utilizan las tecnologías como una herramienta a favor de la inclusión educativa?, ¿Los docentes conocen una gama de herramientas digitales para poder acompañar a la diversidad de sus alumnos hacia el aprendizaje?

4.4.1.9. Responsabilidad Ética ante Estudiantes con Síndrome de Asperger

Perrenoud (2004) establece afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión con cinco competencias específicas: Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad; Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones; Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela; Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en la clase y Desarrollar sentido de responsabilidad, solidaridad y sentido de justicia.

Establecer la educación a partir del respeto de la diversidad generando valores en los alumnos como empatía y tolerancia combatiendo prejuicios y discriminación provenientes del entorno, orientando una disciplina rumbo a la negociación de normas transformándolas en una garantía solidaria puesto que los estudiantes se involucran en su elaboración y en su custodia adoptando ideales de justicia y equidad (Perrnoud, 2004).

Freire (2012) mencionó: “Si la educación no transforma a la sociedad, la sociedad tampoco cambiará sin ella” (p.156) se ha valorado a la educación como la estrategia por la que se podrá transformar el pensamiento y el actuar de la sociedad, pero también se ha establecido con una función homogénea que difícilmente ha visualizado a la diversidad por lo que ha invisibilizado, discriminado a las minorías o permitiendo los estereotipos (Magendzo, 2000).

La educación es un derecho humano que establece la lucha contra la discriminación encaminando a la escuela heterogénea con atención a las diferencias refutando contra la cultura dominante y la segregación escolar, así los docentes consideren las diversidades para motivar a los estudiantes acercándolos al aprendizaje dejando de convertir en una barrera para los alumnos ofreciendo los canales adecuados de acceso, permanecía y continuidad para cada individuo (Magendzo, 2000).

Al hablar de discriminación se pueden retomar diferentes concepciones el Diccionario de la Real Academia de la lengua española en su versión en línea la define como “trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, condición física o mental”. Magendzo (2000) menciona que es la capacidad de “distinguir, diferenciar y también separar” (p. 178), en esta separación o trato desigual se ve un deficiente ejercicio de los derechos de las personas como podría ser a las personas con alguna discapacidad que se ha establecido en sociedades industriales y posindustriales con ideologías de lo normal y anormal marcado por una sociedad hegemónica estableciendo opresiones a las minorías o a las diferencias (Barton, 1998), orillando a la exclusión de aquellos que no concuerdan con lo establecido por la clase dominante (Noel, 2009)

Noel (2009) establece tres conceptos básicos al analizar la dualidad entre integración y exclusión, los cuales son poder, ciudadanía y derechos, Noel (2009) retoma Foucault (1992), el poder “consiste en guiar la posibilidad de conducta y poner en orden sus efectos posibles” (p. 40) el poder se observa en una relación donde se ejerza una inspección constante y se practique el uso del dominio, así la exclusión se presenta por factores externos establecidos por la ideología dominante. Mientras que la ciudadanía mantiene una conexión con los derechos de las personas que establece la igualdad de los individuos ante la sociedad, con estos tres conceptos se puede trabajar a favor de la educación inclusiva.

Tomando la práctica del docente desde su aula puede incidir en la ciudadanía albergada en salón de clases para fomentar valores y el respeto a los derechos humanos afrontando los dilemas éticos que se presentan en la profesión pero ¿Los docentes al desconocer los signos y síntomas del Síndrome de Asperger y no realizar adecuaciones curriculares secundan su discriminación?

4.4.1.10. Capacitación Docente Continua como Herramienta para la Inclusión de estudiantes con SA

La educación confiere un mundo dinámico pues cambian las políticas educativas, los contextos no son homogéneos ni los estudiantes por lo que es necesaria una formación continua.

De esta competencia (organizar la propia formación continua) se desprenden otras cinco: Saber explicar sus prácticas; Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios; Negociar un proyecto de formación común con los compañeros; Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo por último Acoger y participar en la formación de los compañeros, siendo la reflexión el punto medular y motivante para gestión del aprendizaje del docente (Perrenoud, 2004), confiere la habilidad del docente por aprender, considerando el conocimiento que se alberga y las áreas de oportunidad, la que Frade (2009) llamó Metacompetencia refiriéndose a la metacognición del docente.

Partiendo de esta reflexión, el docente debe ser consciente de sus valores, habilidades y las aptitudes que tiene para atender a la diversidad que se encuentra en el aula, identificando las necesidades educativas, resolviendo o fortaleciendo mediante una continua formación, estrategias que favorezcan la comunicación activa y empática, el diseño de actividades colaborativas orientadas a la inclusión, adecuación de materiales, escuchar y atender con afinidad a los padres o tutores, propiciando el andamiaje adecuado para el estudiante, estableciendo un ambiente áulico a favor de la inclusión educativa (Fernández, 2013) acompañada por fortalecimiento conceptual de teorías psicopedagógicas como la Teoría conductual, Teoría Cognitiva y la Teoría Humanista que coadyuve a la educación inclusiva (Palacios et al, 2020).

El docente al interiorizar sobre sus conocimientos y habilidades, detecta sus áreas de oportunidad como es el caso de la educación inclusiva por lo que se debe preguntar ¿sobre sus competencias para atender a la diversidad? y si ¿la formación continua es una herramienta para cubrir sus debilidades?

Después de mencionar las competencias docentes, en la tabla 7 se muestran las Competencias Docentes propuestas por Perrenoud (2004), los subtemas y las preguntas de reflexión que se fueron desarrollando a lo largo de este apartado.

Tabla 7*Preguntas de Reflexión Sobre las Competencias Docentes*

Competencia Docente	Subtema	Preguntas de reflexión
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Situaciones de aprendizaje a favor de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger	¿Los docentes tienen los conocimientos, habilidades y valores necesarios para reconocer y aplicar las metodologías didácticas adecuadas para sus estudiantes con SA?
Gestionar la progresión de los aprendizajes	Aprendizajes de los estudiantes con SA mediante la adecuación curricular	¿Los docentes cuentan con la preparación para establecer adecuaciones curriculares a favor de estudiantes con SA?
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Dispositivos de diferenciación para estudiantes con Síndrome de Asperger	¿Los docentes pueden elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para estudiantes con Síndrome de Asperger?
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Involucrar a los alumnos con SA en sus aprendizajes mediante la motivación	¿Cómo motivan los docentes de educación secundaria a sus estudiantes?, ¿cómo mantienen dicha motivación o emoción por la asignatura en el transcurso del ciclo escolar?, ¿los docentes conocen a sus alumnos para mantener una motivación constante? ¿Los docentes saben como motivar a sus estudiantes?

Trabajar en equipo	Docentes trabajando en equipo	¿Los docentes de educación secundaria tienen los recursos necesarios para establecer un trabajo en equipo a favor de la inclusión educativa de estudiantes con SA?
Participar en la gestión de la escuela	Proyecto Escolar de Mejora Continua una oportunidad para la inclusión	¿El cuerpo docente reconoce la importancia del PEMC?, ¿Participa activamente en él? ¿Distingue al PEMC como un medio para favorecer la educación inclusiva?
Informar e implicar a los padres	El centro escolar y los padres de estudiantes con SA	¿Los docentes reconocen la coadyuvancia de los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Los docentes trabajan y se comunican de manera empática con los padres de familia?
Utilizar las nuevas tecnologías	Tecnologías de la información coadyuvantes a la inclusión de estudiantes con SA	¿Los docentes de educación secundaria utilizan las tecnologías como una herramienta a favor de la inclusión educativa?, ¿Los docentes conocen una gama de herramientas digitales para poder acompañar a la diversidad de sus alumnos hacia el aprendizaje?
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Responsabilidad ética ante estudiantes con Síndrome de Asperger	¿Los docentes desconocen los signos y síntomas del Síndrome de Asperger y no realizan adecuaciones curriculares secundan su discriminación?

Organizar la propia formación continua	Capacitación docente continua como herramienta para la inclusión de estudiantes con SA	¿Los docentes se preguntan sobre sus competencias para atender a la diversidad? y si ¿la formación continua es una herramienta para cubrir sus debilidades?
--	--	---

Nota. Elaboración propia a partir de Perrenoud 2004 y el análisis del apartado sobre competencias docentes

A partir del análisis de dichas preguntas se encuentra como común denominador la falta de preparación y de actualización de los docentes hacia la educación inclusiva en especial a estudiantes con Síndrome de Asperger, ¿qué tanto ¿esta barrera que se está estableciendo es conformada por los profesores, propiciando entornos discapacitantes?, en realidad es resultado del proceso homogéneo y eficientista que promueven las políticas educativas.

Diversos documentos de orden internacional y nacional mencionan la importancia de que los docentes se encuentren en constante formación y capacitación como:

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en su Artículo 23 menciona la importancia de la formación profesional para que los niños con discapacidad reciban una atención y tratamiento adecuado (UNICEF, 2006). La Declaración de Salamanca (1994) tiene como fin promover la Educación para Todos en especial de los niños con necesidades educativas especiales desde una pedagogía centrada en el niño para lo que es necesario una formación docente tanto inicial como continua orientada a atender las necesidades educativas (UNESCO, 1994). La Declaración de Incheon (2015) establece como meta para el 2030 aumentar la oferta de maestros calificados además de poner atención en la equidad, la inclusión y la igualdad para lo que es necesario la formación docente en educación inclusiva para terminar con la exclusión con enfoques pedagógicos centrados en el educando (UNESCO, 2015).

En cuanto los documentos regentes de orden nacional se encuentra la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) en su Artículo 57 en su fracción XII menciona que las autoridades federales garantizarán la educación de calidad y la igualdad por lo que se garantizará evitar la discriminación y proporcionar apoyos didácticos aunado a personal docente capacitado, también la Ley General de Educación (2019) en su Capítulo VIII referente a la educación inclusiva en el Artículo 64, fracción V menciona que las autoridades educativas

garantizarán la formación del personal docente para poder brindar el apoyo que los estudiantes necesiten, no solo es plasmar esta necesidad en los documentos es apoyar a los docentes y brindar las oportunidades para efectuar la capacitación y actualización docente que impacte a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los docentes desarrollan en su práctica estrategias inclusivas pero es necesario un mayor apoyo desde brindar centros educativos la accesibilidad para todos los estudiantes, los materiales adecuados y mejorar las metodologías que utilizan los docentes mediante actualización para favorecer la educación inclusiva recuperando la teoría humanista, la teoría de cognición social, la teoría de la autoeficacia, la teoría del desarrollo cognoscitivo y la teoría sociocultural del desarrollo (Palacios et al., 2020), siempre que el profesor pueda interiorizar y aplicar estas teorías lo que se alcanza cuando el docente reflexiona sobre su práctica y las problemáticas a las que se enfrenta en los salones de clases para que pueda reestructurar sus cogniciones, actitudes y estrategias (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Falta preparación del profesorado para atender a la diversidad desde su formación puesto que no visualiza grupos heterogéneos aunado a la falta de claridad de protocolos, criterios y espacios para trabajar en equipo (Blanco, 2006) dificultan una práctica reflexiva o actualización, por lo que se necesita una comunidad de profesionales especialista que ayude en la formación y actualización docente siendo necesario un cambio de cultura en las escuelas para impactar en las prácticas y actitudes docentes (López, 2016) posiblemente con el acompañamiento desde la formación docente y en los casos de actualización con prácticas a favor de la inclusión que doten a los profesores de habilidades para adecuarse a los cambios de contenidos, de metodologías de enseñanza y de las versatilidades que demanda la sociedad (Calvo, 2013).

Aunque la inclusión educativa es un tema relevante y de interés para la población, se queda en el discurso y no es aterrizado para una adecuada capacitación y actualización docente para poder intervenir de manera apropiada ante las necesidades de los estudiantes, aunado a que no favorece el sistema educativo de los medios y recursos para que los docentes trabajen en equipo reconociendo las necesidades de sus alumnos, como lo reconoce el diputado César Agustín Hernández Pérez en el boletín 1465 del 21 de abril de 2019 de la Cámara de Diputados, donde solicitó a la Secretaría de Educación Pública la capacitación de los docentes y

administrativos en manejo de niños autistas, para así poder brindar oportunidades equitativas a los estudiantes dentro del Trastorno del Espectro Autista.

Aun cuando existen muchas normas que establecen como obligación gubernamental la capacitación docente, lo cierto es que en la práctica como en la doctrina, se sabe que no existe un programa de capacitación a docentes de escuelas públicas para coadyuvar el aprendizaje de estudiantes con Síndrome de Asperger.

5. MÉTODO

La investigación intenta resolver problemas o construir conocimientos como un proceso sistemático para comprender o transformar la realidad que confieren la formación de nuevos valores, teorías y sistemas. Los profesores han adoptado la investigación para mejorar su práctica (Schuster et al., 2013).

La palabra investigación está relacionada con vestigio, por su origen latín encuentra dos visiones de la investigación: la científicista (aplicando las reglas del método científico, con procedimientos estadísticos, asumiendo ideales de causa-efecto, con métodos cualitativos) y la sociocultural (como el origen weberiano que propone la realidad educativa con sus explicaciones desde el sentido subjetivo de las acciones humanas, se utilizan métodos cualitativos, entonces supone comprender la acción social a partir del sentir y motivaciones de la educación). La investigación educativa debe cumplir con criterios de credibilidad, intercambiabilidad, dependabilidad, imparcialidad, honradez, confiabilidad, neutralidad y audibilidad. Con una valoración por su sistematizado y por la autenticidad (Sánchez, 2020).

El nacimiento de la investigación educativa se tiene en el surgimiento de la pedagogía como disciplina y el uso del método científico, es entre los años 70's y 80's que toma fuerza la reflexión sobre el ámbito educativo en educación primaria y secundaria, poniendo a los docentes como investigadores proporcionando aportes, desde sus objetos de estudio, a la educación. Surgen perspectivas dicotómicas donde la investigación educativa confiere aspectos del macrosistema, mientras que la investigación pedagógica abarca aspectos del microsistema de los docentes desde su práctica. La investigación educativa junto con la investigación social posibilita

cambios en los ámbitos educativos como forma de respuesta a las necesidades del momento (Sánchez, 2020).

Las características de la investigación educativa son diferentes a las investigaciones en las ciencias naturales, pues las cantidades y valores humanos no son medibles o cuantificables, otras características que se distinguen son: las dificultades por no contar con instrumentos precisos para determinar la epistemología, se tiene un carácter pluriparadigmático y plurimetodológico, en ocasiones existe relación entre el investigador y el objeto de estudio pues forma parte del fenómeno (Schuster et al., 2013).

En la investigación educativa se trabaja bajo paradigmas (conjunto de creencias y actitudes que conforman una cosmovisión de la realidad): positivista, interpretativo y sociocrítico. Las ideas positivistas mencionan supuestos básicos regidos por leyes que el investigador debe describir, así explicar, predecir y controlar los fenómenos, estando bajo normas del método científico. El paradigma interpretativo proviene de la fenomenología utilizando técnicas cualitativas, tratando de comprender las conductas, significados e intenciones en los entornos educativos aceptándola como una realidad múltiple, holística y dinámica. Por último, el paradigma sociocrítico invita a la reflexión crítica en los procesos del conocimiento impulsando la investigación acción (Schuster et al., 2013).

El desarrollo del proyecto de intervención "Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger: Crítica de las Competencias Docentes", se aborda bajo una metodología crítica, se describen a continuación sus características:

El problema de investigación parte de situaciones reales, con la finalidad de mejorar la práctica educativa, el diseño de la investigación se conforma con aportaciones del grupo que aborda la investigación, la recogida de datos es preferentemente por métodos cualitativos, en el análisis de estos, el grupo de investigación se confiere la validez por el acuerdo consensual de los participantes (Schuster et al., 2013).

Ya que el diseño será cualitativo, se requiere recordar que consiste en aproximarse al fenómeno para estudiar el contexto observando eventos, personas, interacciones y comportamientos, además de incorporar experiencias, pensamientos y reflexiones, así el paradigma crítico se encuentra dentro del enfoque de investigación acción basada en la reflexión

de los propios sujetos, con la construcción colectiva de un saber, respondiendo a sus intereses siendo creativa, flexible, formativa y crítica (Schuster, et al., 2013).

Los constructivistas están más preocupados por cómo se conoce que por aquello que se conoce, la postura en relación con la investigación está apoyada en la perspectiva constructivista y hermenéutica, si bien consideramos que para indagar la realidad social, son necesarios tanto los métodos cuantitativos como los cualitativos o, de acuerdo con Bourdieu, la doble visión objetiva y subjetiva del análisis social para comprender la realidad, recuperaremos de forma crítica en un proceso de producción de conocimientos que se enfrentan a una realidad sociocultural con diferentes niveles de complejidad (Zapata, 2005).

La investigación siempre tiene un doble registro; por un lado, los procesos en el interior de la investigación (epistemológicos, teóricos y metodológicos) y, por el otro, el contexto institucional y sociocultural que lo posibilitan, le fijan metas y límites, lo facilitan, bloquean o impiden. En todo trabajo de investigación es planteada una perspectiva o visión epistemológica que implica una definición teórica-metodológica, pero indudablemente presupone en el campo de las ciencias sociales una opción ideológica-política. Toda investigación está inscrita dentro de ciertos paradigmas científico-técnicos, al decir de Kuhn, pero en una perspectiva o fundamento paradigmático epistemológico-ideológico-político. El diseño es la estrategia y tácticas que el investigador va a seguir para construir el proceso de investigación, lo cual implica decidir sobre la selección que parte de lo real-sociocultural por estudiar (Zapata, 2005).

El paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social. Después de mencionar lo anterior se determina que este proyecto de intervención psicopedagógica manejará un método cualitativo para establecer una interpretación del fenómeno social y el significado que tiene para los participantes, situándolo en el contexto social históricamente amplio, adoptando una postura con carácter dialógico con sus elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana bajo sus creencias, valores, mitos, prejuicios y sentimientos (Gurdián-Fernández, 2007).

5.1. Alcance de la Intervención Psicopedagógica

Desde el enfoque cualitativo que es inductivo, holístico, interactivo, reflexivo, naturalista, libre, abierto, humanista y riguroso, pues busca el descubrimiento con una perspectiva de la totalidad centrada en la realidad en que se analizan, sin imposición de visiones previas, todas las personas dignas de estudio buscando resolver las problemáticas con un análisis profundo y detallado (Gurdián-Fernández, 2007); se plantea un estudio de caso a manera de pilotaje en la alcaldía Gustavo A. Madero de la Ciudad de México, dicha actividad permitirá conocer si el instrumento diseñado fue el adecuado con miras a llevar este programa de intervención a otras escuelas de nivel secundaria tanto en la Ciudad de México como en otras entidades.

5.2 Instrumentos de Medición y Definición de Categorías de Análisis

Se utilizará la observación participante como una forma para recoger información observando el contexto desde una perspectiva propia para poder alcanzar una comprensión del fenómeno materializando en el diario de campo donde se registran los acontecimientos describiendo los contextos, las personas y las acciones del observador, sus reflexiones y conjeturas. Utilizando también la entrevista semiestructurada a partir de relatos personales que permitan la reconstrucción de las acciones y aquellas situaciones no observadas directamente (Gurdián-Fernández, 2007).

La entrevista semiestructurada contiene preguntas guía bajo los apartados que se muestran en la tabla 8

Tabla 8

Indagación en el Pensamiento Docente Respecto a la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger

Categorías de análisis	Pregunta
Información personal	¿Me podría proporcionar su edad? ¿Qué función tiene en la escuela secundaria? ¿Con cuántas horas dispone para el servicio educativo? ¿En cuántos centros escolares labora? ¿Cuántos años de servicio tiene?

Formación	<p>¿Cuál es su formación inicial?</p> <p>¿Cuál es su último grado de estudios?</p> <p>En los últimos dos años, ¿qué cursos de actualización ha tomado?</p>
Inclusión educativa	<p>¿Qué opina de la inclusión de grupos excluidos del sistema educativo, tal como el caso de personas con discapacidad?</p>
Estudiantes con Síndrome de Asperger	<p>¿Conoce o ha trabajado con alguna persona perteneciente al Espectro Autista?</p> <p>¿Qué representa para usted el Autismo?</p> <p>¿Conoce algunas características de las personas con Síndrome de Asperger?</p> <p>¿En su labor educativa se ha encontrado con algún estudiante diagnosticado con Síndrome de Asperger?</p>
Educación socioemocional	<p>¿Qué estrategias o metodología utiliza en tutoría?</p> <p>¿Cuál es su perspectiva sobre la educación socioemocional en secundaria?</p> <p>¿Podría describir una actividad de educación socioemocional que considere que fue adecuada para su grupo?</p>
Competencias Docentes	<p>Ante la sospecha de un estudiante con Síndrome de Asperger, ¿cómo actuaría?</p> <p>¿Qué estrategias didácticas utiliza o utilizaría con un estudiante diagnosticado con Síndrome de Asperger?</p> <p>¿Ante qué situaciones usted entabla comunicación con los padres de familia?</p> <p>¿Podría mencionar algún proyecto transversal en el que participó?</p> <p>¿Cómo le gustaría se integrarán talleres formativos para la atención a niños con Síndrome de Asperger?</p> <p>¿Qué temas y recursos sugiere se puedan incluir?</p>
Cierre	<p>¿Usted cree necesaria una capacitación para la atención de estudiantes con Síndrome de Asperger?</p>

Nota. Elaboración propia

Para la observación participante se utilizará como guía una lista de cotejo en base a las preguntas que se plasmaron en el apartado donde se analizaron las competencias docentes a favor de la inclusión de alumnos con SA plasmados en la tabla 9.

Tabla 9

Guía para la Observación Participante de las Competencias Docentes en Busca de la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger

Competencia Docente	Adaptación a favor de estudiantes SA	Aspecto por observar	Si / no y por qué?
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Situaciones de aprendizaje a favor de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger	¿El docente tiene los conocimientos, habilidades y valores necesarios para reconocer y aplicar las metodologías didácticas adecuadas para sus estudiantes con SA?	
Gestionar la progresión de los aprendizajes	Aprendizajes de los estudiantes con SA mediante la adecuación curricular	¿El docente cuenta con la preparación para establecer adecuaciones curriculares a favor de estudiantes con SA?	
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Dispositivos de diferenciación para estudiantes con Síndrome de Asperger	¿El docente puede elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para estudiantes con Síndrome de Asperger?	
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Involucrar a los alumnos con SA en sus aprendizajes mediante la motivación	¿El docente motiva a sus estudiantes?	
Trabajar en equipo	Docentes trabajando en equipo	¿El docente de educación secundaria tiene los recursos necesarios para establecer un trabajo en equipo a favor de la inclusión educativa de estudiantes con SA?	

Participar en la gestión de la escuela	Proyecto Escolar de Mejora Continua una oportunidad para la inclusión	<p>¿El docente reconoce la importancia del PEMC?</p> <p>¿Participa activamente en él?</p> <p>¿Distingue al PEMC como un medio para favorecer la educación inclusiva?</p>
Informar e implicar a los padres	El centro escolar y los padres de estudiantes con SA	<p>¿El docente reconoce la coadyuvancia de los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿El docente trabaja y se comunica de manera empática con los padres de familia?</p>
Utilizar las nuevas tecnologías	Tecnologías de la información coadyuvantes a la inclusión de estudiantes con SA	<p>¿El docente de educación secundaria utiliza las tecnologías como una herramienta a favor de la inclusión educativa?</p> <p>¿El docente conoce una gama de herramientas digitales para poder acompañar a la diversidad de sus alumnos hacia el aprendizaje?</p>
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Responsabilidad ética ante estudiantes con Síndrome de Asperger	¿El docente al desconocer los signos y síntomas del Síndrome de Asperger y no realizar adecuaciones curriculares secunda su discriminación?
Organizar la propia formación continua	Capacitación docente continua como herramienta para la inclusión de estudiantes con SA	<p>¿El docente reflexiona sobre sus competencias para atender a la diversidad?</p> <p>¿El docente reflexiona sobre su formación continua como herramienta para cubrir sus debilidades?</p>

Nota. Elaborada a partir de Perrenoud 2004, aunada al análisis del marco teórico

Otro instrumento a utilizar es por medio de Google Forms, en el cual se plasmarán 43 preguntas del cuestionario 1 del Índice de inclusión (Booth et al., 2000), que es un instrumento de autoevaluación empleado en el proceso de la educación inclusiva, desde tres dimensiones (culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas). Plancarte (2010) menciona que el lenguaje y contenido es adecuado para México, los indicadores y preguntas se muestran en la tabla 10

Tabla 10

Autoevaluación de la Escuela secundaria como una Comunidad Inclusiva

Dimensión	Indicador	Pregunta	Ítems
Cultura inclusiva	Construir una comunidad	1. Todo el mundo se siente acogido	- Completamente de acuerdo
		2. Los estudiantes se ayudan unos a otros	- De acuerdo
3. Los miembros del personal colaboran entre ellos		- En desacuerdo	
4. El personal y el alumnado se tratan con respeto		- Necesito más información	
5. Existe relación entre el personal y las familias			
6. El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos			
7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro			
	Valores inclusivos	1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado	
		2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión	
		3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	
		4. El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existe en la escuela	
		5. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias	

Políticas inclusivas	Escuela para todos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas 2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro 3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad 4. La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos 5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse 6. La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado
	Apoyo para atender a la diversidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se coordinan todas las formas de apoyo 2. Las actividades de desarrollo personal ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado 3. Las políticas relacionadas con “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión 4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado 5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico 6. El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículum y el apoyo pedagógico 7. Se ha reducido el ausentismo escolar 8. Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder

Prácticas inclusivas	Orquestar el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado 2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado 3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias 4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje 5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa 6. La evaluación estimula los logros de todo el alumnado 7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo 8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración 9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado 10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado 11. Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos 12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares
	Movilizar recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión 2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad 3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela 4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y aprendizaje 5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Nota. Índice de inclusión de Booth et al. (2000, pág 112-120)

5.3. Pautas para la Propuesta de Intervención Psicopedagógica

La intervención psicopedagógica que se encuentra bajo un proceder realista, sistemático y progresivo debe ir orientada a la calidad de la educación, así se propicia un contexto que eduque

y a favor de la organización utilizando el autoanálisis (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011), en este caso a favor de las diversidades.

Se propone una intervención psicopedagógica (tabla 11) que impacte a los estudiantes, docentes y padres de familia para construir de manera colaborativa una sociedad rica en valores y actitudes a favor de la diversidad, en especial de estudiantes con Síndrome de Asperger.

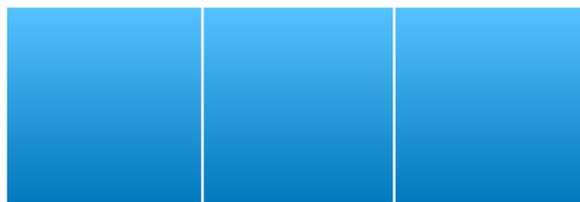
Tabla 11

Pautas para la Intervención Psicopedagógica a Favor de la Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger

Competencias Docentes	Participar en la gestión de la escuela Organizar y animar situaciones de inclusión educativa Gestionar la progresión de los aprendizajes Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo Trabajar en equipo Utilizar las nuevas tecnologías Informar e implicar a los padres Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión Organizar la propia formación continua
Acción	Establecer las pautas para el diseño de un programa de intervención que fomente el desarrollo de competencias docentes para la inclusión de los estudiantes con Síndrome de Asperger en la educación secundaria

Actividad	Corto plazo (Primer trimestre)	Mediano plazo (Segundo trimestre)	Largo plazo (tercer trimestre)
Coadyuvar en el diseño del Proyecto Escolar de Mejora Continua, tomando en consideración las acciones de educación inclusiva a favor de estudiantes con Síndrome de Asperger	■		
Sensibilización de Docentes, por medio de talleres sobre: Normatividad a favor de la inclusión Teorías Psicológicas de la educación Atención a la diversidad Educación emocional Síndrome de Asperger en el salón de clases	■	■	■
Campaña pro Asperger para estudiantes y su detección	■		
Inducción y acompañamiento a los estudiantes con Síndrome de Asperger	■		
Tamizaje del Síndrome de Asperger con los estudiantes de secundaria (Anexo 1)	■		
Proporcionar espacio para comunicación con los padres (escuela para padres)	■	■	■

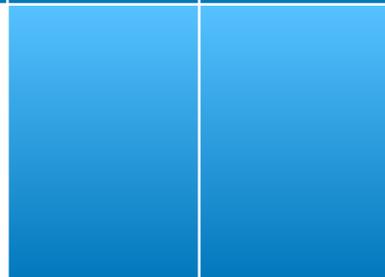
Diseñar secuencia didáctica para el horario de tutoría, para el desarrollo de educación socioemocional



Campaña a favor de la diversidad en la comunidad escolar como:

Semana de la neurodiversidad

Cine-debate a favor de la diversidad



Solicitud de orientación de la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA)



Aplicación y seguimiento de la secuencia didáctica de educación socioemocional



Nota. Elaboración propia

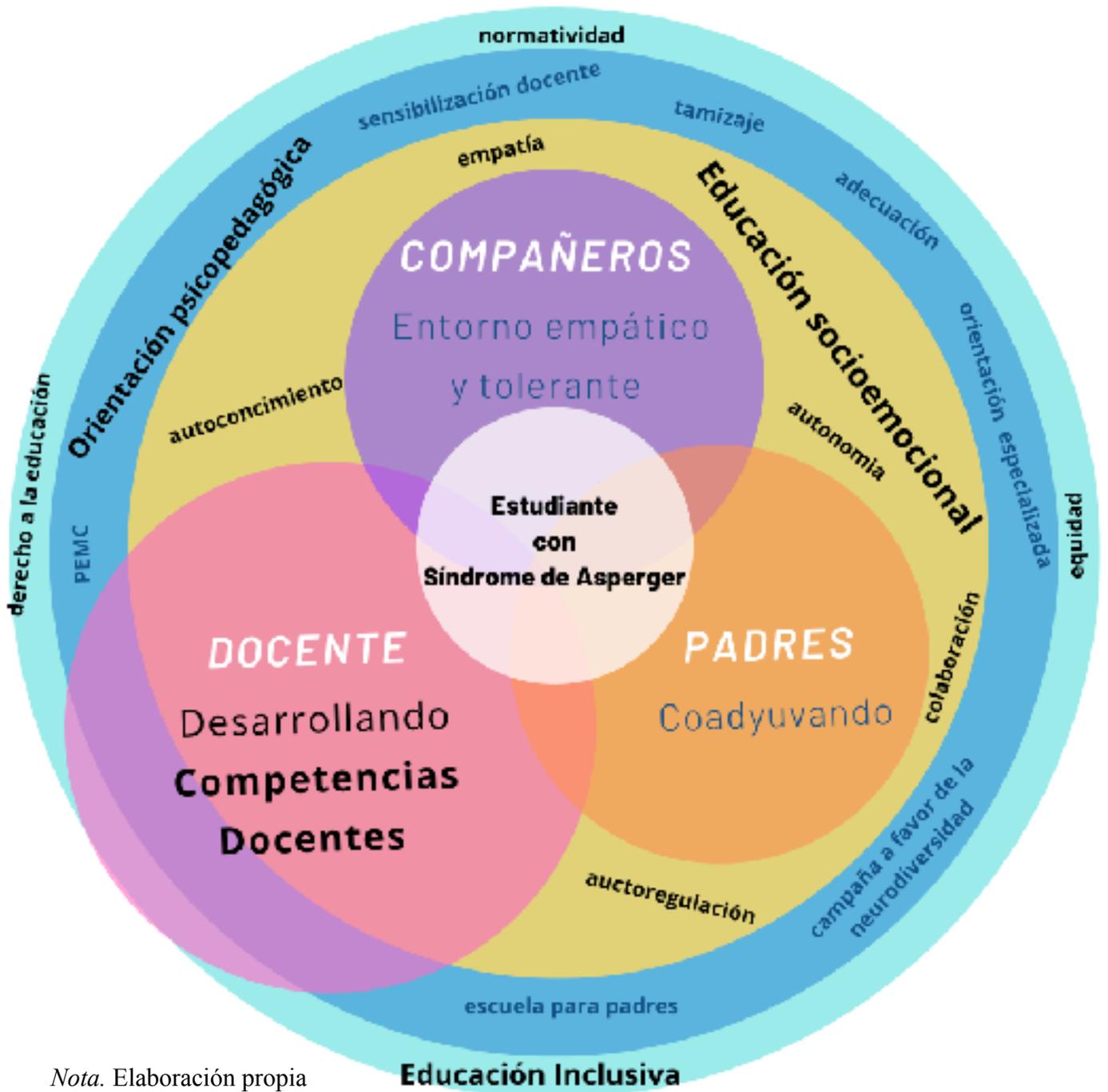
Desde las pautas de intervención psicopedagógica se plasman las acciones necesarias para atender la neurodiversidad como un trabajo multidisciplinario entre los actores educativos del centro escolar (docentes, alumnos y padres de familia) coadyuvado por especialistas (psicólogos, psiquiatras, paidopsiquiatras, psicopedagogos o centros especializados) tanto para establecer el diagnóstico, como para establecer recomendaciones, movilizandando varias de las competencias docentes para impactar en los estudiantes, en especial con los de Síndrome de Asperger propiciando una comunidad educativa tolerante y empática.

Como se muestra en la figura 7 la inclusión educativa se ha establecido a lo largo de varias décadas en documentos tanto nacionales como internacionales defendiendo el derecho a la educación para todos, buscando establecer equidad para que se pueda acceder a una educación de calidad, desde una pequeña colaboración en la secundaria 74 se plantean las pautas de una orientación psicopedagógica a favor de los estudiantes con Síndrome de Asperger mediante la sensibilización docente por medio de talleres sobre: Normatividad a favor de la inclusión,

Teorías Psicológicas de la educación, Atención a la diversidad, Educación emocional y Estudiantes con Síndrome de Asperger en el salón de clases.

Figura 7

Inclusión de Estudiantes con Síndrome de Asperger



Nota. Elaboración propia

Con el apoyo multidisciplinar en dicha intervención se aspira a la movilización de las competencias docentes, para que sus habilidades, actitudes y valores reflejen una adecuada metodología a favor de la diversidad, acompañada por la adecuación curricular necesaria, el uso de instrumentos para la detección del SA, una comunicación continua y acertada con los padres de familia valorando el trabajo colaborativo entre los docentes y la participación de la gestión del PEMC, todo lo anterior bajo la continua reflexión de la práctica docente, reconociendo la diversidad como oportunidad de aprendizaje y punto de partida para permanecer en una constante actualización y capacitación eliminando las barreras que se interpongan entre el estudiante y el aprendizaje.

El reconocimiento de las emociones y su control es una área de oportunidad para las personas con SA, también es una ocasión de aprendizaje para toda la comunidad educativa, la educación socioemocional proporciona mecanismos de prevención para diferentes situaciones de riesgo agregando a lo anterior la etapa de adolescencia del estudiante de educación secundaria donde el lóbulo prefrontal es inmaduro, lo que se percibe como inestabilidad emocional e incapacidad de regular impulsos (Bisquerra, 2010), si los padres y algunos educadores lo tuvieran presente se podrían evitar diversas desavenencias.

Con la movilización de las competencias docentes, acompañadas por un grupo multidisciplinar de expertos que incorpore la colaboración de los padres, podrán impactar a los estudiantes para formar entornos empáticos a la diversidad en el aula que se reflejarán en una sociedad equitativa, empática y tolerante que reconozca las diferencias individuales.

REFERENCIAS

- ACUERDO número 12/05/19 *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación
- Acuña, M (2019). *Intervenciones psicopedagógicas relevantes y posibles con niños/as con Síndrome de Asperger*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid: Universidad Complutense
- Almazán, M. (2009). *Los sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación* . Innovación y Experiencias Educativas, 17, 1-9.
- Álvarez, G. (2020). *El objetivo de estudio y las decisiones metodológicas en la investigación educativa* . Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes, 14, 21-41.
- Angiana-Doig, S., Rimari-Arias, M. y Velázquez-Teja,da, M. (2018). *Modelo contextualizado de inclusión educativa*. Revista Educación, 42, 1-16.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. España: PAIDÓS.
- Arnaiz, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. En Nuevas Tecnologías en en ámbito de las Necesidades Educativas y la Discapacidad(1-13). Murcia : Consejería de Educación y Universidades. Murcia.
- Arreola, R. (2019). *Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias*. Una propuesta desde la práctica reflexiva. Revista educación, 43, 1-19.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios del DSM-5*. Estados Unidos: American Psychiatric Association.
- Auyanet, A., Quevedo, M., Rodríguez, M y Vega, R. (2019). *Identificación y evaluación de las necesidades educativas del alumnado con TEA*. España: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

- Bajo, A. (2020). *Historia del movimiento de la neurodiversidad: origen del movimiento*. septiembre 20, 2021, de Mad in (S)pain Sitio web: <https://madinspain.org/historia-del-movimiento-de-la-neurodiversidad-alistas-bajo-cuerda/>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2017). *Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil*. Revista electrónica de investigación educativa, 19, 1-21. 2021, mayo 10, De Scielo Base de datos.
- Barton, L. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?*. En Discapacidad y sociedad(34-58). España: MORATA.
- Beltrán, C., Díaz, L. y Zapata, M. (2017). *Tamizaje del Síndrome de Asperger en estudiantes de dos ciudades de Colombia a través de las escalas CAST y ASSQ*. Psicogente, 20, 320-335.
- Benítez-Hernández, M. y Victoriano, L. (2019). *Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres*. Educación y Pedagogía, 3, 129-144.
- Berko, J. (2010). *El desarrollo del lenguaje. Una revisión y una vista preliminar*. En El desarrollo del lenguaje(1-37). España: Pearson Educación.
- Bernstein, N. (2010). *Desarrollo atípico del lenguaje*. En Desarrollo del lenguaje(333-368). España: Pearson Educación
- Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 19, 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. estudios sobre Educación, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. España: SÍNTESIS.
- Blanco, R. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4,1
- Bodero, L. (2018). *Carencia de Metodología pedagógica en la educación inclusiva del Ecuador*. Revista multidisciplinaria de investigación Espirales, 2, 112-135.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: UNESCO.
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Páginas de Educación, 6, 1-16.
- Carbonell, M. (2004). *Igualdad y Constitución*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Carrillo, M., Padilla, J. Rosero, T y Villagómez, M. (2009). *La motivación y el aprendizaje*. Alteridad, 11, 20-32.
- Casquete- Tamayo, E. (2020). *Prácticas exitosas de inclusión educativa. "Aulas marimberas"*. Polo del Conocimiento, 5, 160-171.
- Cebriá, N. (2017). *Educación emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela primaria*. España: Universitat de les Illes Balears.
- Cejudo, J. (2017). *Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares*. Revista de currículum y formación del profesorado, 21, 349-370.
- Chavarría, G. y Díaz, E. . (2013). *La realidad de estudiantes de secundaria con adecuación curricular no significativa en matemáticas*. UNICIENCIA, 27, 15-33.
- Consejo Escolar de Euskadi. (2009). *Marco conceptual de la educación por competencias*. En Las competencias educativas básicas XVIII Topaketa Encuentro(11-36). España: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Donostia-San Sebastián, 1 01010 Vitoria-Gasteiz.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Artículo 1o.* (Reforma de 2011), 1917. México
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Artículo 3o.* (Reforma de 2019), 1917. México
- Corredor, Z. (2016). *Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva*. Educ@ción en Contexto, II, 56-78.

- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. España: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- Crisol, E. y Domingo, L. (2016). *APLICACIÓN MULTIMEDIA PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES CON ALUMNADO CON SÍNDROME DE ASPERGER*. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, I, 1-26
- Darretxe, L. y Sepúlveda, L. (2011). *Estrategias educativas para orientar las necesidades de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias*. Electronic Journal of Ressearch in Educational Psychology, 9, 869-892.
- De Juanas, A., Ezquerro, A., Martín, R. y Encarna, F. (2012). *Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos*. Investigación en la escuela, 78, 43-54.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G.. (2002). *La función mediadora del docente y la intervención educativa*. En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo(13-20). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). *Inclusión Educativa*. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , 6, 1-8.
- Echeverría, O. (2003). *Diversidad cultural en el aula y la implementación de la adecuación curricular*. Cuadernos de Antropología, 13, 133-144.
- Enciso, R. (2015). *Prácticas inclusivas en el aula*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Fernández, J. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). *Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado*. RELIEVE, v. 20 (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786
- Fernández, M. (2016). *Fundamentos filosóficos y sociológicos de la inclusión educativa y la atención a la diversidad*. INNOVA REsearch Journal, 1, 115-120.

- Figuroa, R. (2020). *Aprendizaje Socioemocional, Lineas de apoyo a las comunidades educativas*. Revista de Educación, 390, 1-7.
- Flores, J y García, I . (2016). *Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿Corresponden a lo que dicen las leyes?*. Revista Educación, 40 (2), 1-20.
- Forest, C. y García, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. España: NAU llibres.
- Fortea, M. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. España: Universitat Jaime I.
- Frade, L. (2007). *Nuevos Paradigmas educativos: El enfoque por competencias en educación*. Decisio, Enero-Abril, 16-20.
- Frade, L. (2014) *Competencias Docentes y Diversidad*. Zalbalza, M. VI Congreso Internacional de Educación. Instituto multidisciplinario de Especialización. Oaxaca, México
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. EDUCAR, 47, 31-50.
- García, F. y Moliner, L. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela; un programa para la acción*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1, 327-336.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Colección IDER.
- Guerra, S. (2019). *La Neurodiversidad en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad*. UNIVERSIDAD, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, 02, 51-56.
- Guerrero, C. (2012). *Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención*. quadernsanimacio.net, 3, 5-17.
- Guzmán, K. (2018). *La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva*. Revista Actual Investigación Educativa, 18, 1-11.
- Hernández, C. (2019). *Debe la SEP capacitar a maestros y administrativos en manejo de niños autistas*. septiembre 18, 2021, de Camara de Diputados LXV Legislatura Sitio web:

<http://www5.diputados.gob.mx/index.php/es1/Comunicacion/Boletines/2019/Abril/21/1465-Debe-la-SEP-capacitar-a-maestros-y-administrativos-en-manejo-de-ninos-autistas>

Huertas, J. (1997). *Motivación Querer aprender*. Argentina: AIQUE.

Imbernón, F. (2019). *La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla*. Profesorado, 23, 151-163

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México). *La discapacidad en México, datos al 2014 : versión 2017 / Instituto Nacional de Estadística y Geografía.-- México : INEGI, c2017*

Jansen, M. y Ollarves, E. . (2016). *Formación docente discapacidad e inclusión educativa*. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, III, 122-133.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E.). (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

Jurado, P y Bernal, D. (2011). *El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria*. Revista educación inclusiva, 4, 27-44.

Justis, O., Almestro, S. y Silva, O. (2017). *Pedagogía para el desarrollo socioemocional. a propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero*. Revista Iberoamericana de Educación, 75, 109-126.

Lanza, M. y Flores, W. (2016). *Comunidades de Aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva*. Revista Universitaria del Caribe, 17, 38-45.

Latorre, C y Puyuelo. (2016). *Evaluación Psicopedagógica e intervención Sociocomunicativa en Niños con Trastorno de Asperger: Análisis de un Caso*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 9, 61-74.

Lay, I. (2020). *Los fallos de la Corte en dos temas sobre discapacidad: La Ley de Autismo y la educación especial en la Ley General de Educación*. En Tiempos, Espacios y Lugares sobre la Discapacidad ensayos, testimonios e investigaciones(103-123). México: Universidad Autónoma de Estado de Morelos.

- Lay, I. y Anguiano, M. (2015). *Las políticas públicas en la inclusión educativa para niños con Trastornos del Espectro Autista*. Investigación, 7, 109-125.
- Ley de Educación de la Ciudad de México (2021). Gaceta Oficial de la Ciudad de México. Junio 7, 2021. México
- Ley General de Educación. (2019). Diario Oficial de la Federación, septiembre 20, 2019. México
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). Diario Oficial de la Federación, diciembre 4, 2014. México
- Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista. (2015). Diario Oficial de la Federación, abril 30, 2015. México
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011). Diario Oficial de la Federación, mayo 30, 2011. México
- López, N. (2016). *Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina*. Revista Española de Educación Comparada, 27, 35-52.
- Lozano, M., Cava, A., Minutoli, G. y Castillo, I. (2021). *¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina*. Revista electrónica interuniversitaria, 24, 211-225.
- Magendzo, A. (2000). *La diversidad y la discriminación: un desafío para una educación moderna*. Pensamiento Educativo, 26, 173-200.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, VI, 1-22.
- Manero, T. (2014). *Autismo. Manual de inducción educativa para personas con Trastorno del Espectro Autista*. México: Clínica Mexicana de Autismo CLIMA.
- Marcín, C. (2006). *Autismo en México, Autismo en el Mundo*. Psicología Iberoamericana, 14, 2-3.
- Martín, M., Bidegain, M. y Elgier, A. (2014). *Guía introductoria sobre el Síndrome de Asperger para la comunidad educativa*. En Repensando la Psicología Educativa en la Sociedad del

- Conocimiento (59-72). Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Escuela de Posgrado.
- Martín-Borreguero. (2004). *El síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad social?*. España: Psicología Alianza Editorial.
- Martín-Borreguero. (2005). *Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica*. Revista de Neurología, 41, 115-122.
- Mejía, N. (2016). *Inclusión Educativa de niños y niñas dentro del trastorno del espectro autista: El valor de la participación guiada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montiel, J. (2016). *Programa de orientación e intervención psicopedagógica para alumnos con Síndrome de Asperger en Educación Secundaria obligatoria*. España: Universidad de Jaén.
- Naranjo, R. (2014). *Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger*. NOVA, 12, 81-101.
- Navarro, M. (2008). *La dirección escolar ante el reto de la diversidad*. Revista de Educación , 347, 111-129.
- Nieto, J. (2009). *La comunicación en las organizaciones escolares*. En Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y Procesos(107-129). España: PEARSON EDUCACIÓN.
- Noel, M. (2009). *Construcción social de la discapacidad*. Uruguay: TRILCE.
- Ocampo, A. (2015). *De la Neurodiversidad a la Neurodidáctica: algunas evidencias para comprender cómo diseñar la enseñanza de forma más profunda*. Revista Psicopedagógica, 139, 2-25.
- Ocampo, A. (2020). *Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivizante: evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción*. Revista Científica Uisrael, 7, 151-171.
- OCDE. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre, la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México*. México: OCDE Skills Strategy.

- OMS. (2016). *Preguntas y respuestas sobre los trastornos del espectro autista (TEA)*. mayo 15, 2021, de Organización Mundial de la Salud Sitio web: <https://www.who.int/features/qa/85/es/>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. septiembre 9, 2021, de ONU Sitio web: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. En Marco normativo CNDH(1-3). https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provictimia/1LEGISLACI%C3%93N/3InstrumentosInternacionales/E/declaracion_derechos_nino.pdf
- ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, Ginebra.
- Pacheco-Salazar, B. (2017). *Educación emocional en la formación docente clave para la mejora escolar: ciencia y Sociedad*, 42, 107-113.
- Palacios, J. P., Cadenillas, V., Chávez, P. G., Flores, R. A y Abad, K. M. (2020). *Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica*. Revista Eleuthera, 22 (2), 51-70. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.4.
- Pastor, R. y Grau, C. (2017). *Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de caso*. Revista Española de Discapacidad, 5, 113-132.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. España: GRAÓ.
- Plancarte, P. (2010). *El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar*. Revista Iberoamericana, 54, 145-166.
- Ramírez, L., y Rodríguez, B. (2020). *La preparación de los docentes para la orientación vocacional de adolescentes y jóvenes con síndrome de asperger en condiciones de inclusión*. Propósitos y Representaciones, 8 (SPE3), e738. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.738>
- Ramos, J. (2012). *Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?*. Revista Interamericana de educación de Adultos, 1, 76-96.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> consulta mayo 29, 2021

Rivera de Antonio, F. A.. (2017). *El síndrome Asperger: estrategias y soluciones para una inclusión efectiva. Actualidades Pedagógicas*, (69), 133-165. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4078>

Rodríguez, F. y Muñoz, I. (2020). *La comunicación unilateral en el síndrome de Asperger: la agilidad de turno y el índice de participación en los intercambios orales de niños con y sin déficit pragmático. Language and Culture*, 42, 1-9.

Romero, C. (2007). *¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. Cuestiones Pedagógicas*, 18, 105-119.

Romero, J. y Lavigne R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos*. España: Junta de Andalucía.

Romero, R. (2020). *La encrucijada de la Educación Básica en México*. México: IISUE Educación.UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos*. Jomtien, Tailandia

Ruiz-Daneger. (2006). *Neurodiversidad y Alteraciones del Desarrollo*. Revista Tramas, 2, 1-8.

Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. España: Mira editores.

Sánchez, J. (2020). *El docente y la investigación educativa: una dicotomía entre intervención e investigación*. Educación y Ciudad, 38, 47-58.

Salinas, J., De Benito, B. y Liana, A. (2014). *Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 79, 145-163.

Sánchez, S. (2020). *Paradigma de la Neurodiversidad: una forma de comprender el trastorno del Espectro Autista*. Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional, 7, 19-35.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional. Educación secundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan y Programas de Estudio*. Octubre 3, 2021, de SEP
Sitio web: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/intro-campo-areas.html>

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de actividades artísticas*. México: SEP.
- Segura, M. y Quiros, M. (2019). *Desde el Diseño Universal para el aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende*. Revista Educación, 43, 1-12.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). *La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula*. La Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación y Tecnología , 4, 109- 139.
- Suárez , J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). *Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje*. Investigación y Posgrado, 25, 81-94.
- Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. España: edebé.
- Trujillo, J. (2020). *La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo*. Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula, 1, 15-29.
- Tobón, S. (2019). *¿Cómo se entiende la enseñanza y el aprendizaje por competencias, es decir, la formación basada en competencias?*. mayo26, 2021, de Las Voces del SABES Sitio web: <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/03/Formaci%C3%B3n-basada-en-competencias-1.pdf>
- Tomlinson, A. (2005). *El rol del docente en el aula diferenciada*. En Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula(41-50). Buenos Aires: PAIDÓS.
- UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* . Jomtien: Tailandia.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. España: Ministerio de Educación y Ciencia España.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal
- UNESCO. (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad- SIRIED*. Resultados de la primera fase de aplicación, Ediciones UNESCO, 1-105.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. República de Corea

UNICEF. (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. España

Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. *Docencia*, 60, 5-13.

Vázquez-Antonio, J. M. (2018). *Evaluación de las habilidades socioemocionales*. En S. R. Herrera-Meza y S. Tobón (Moderadores), III Congreso Internacional de Evaluación (Valora-2018). Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México.

Vega-Hernández, J., Hernández-Nava, C. y Rico-Jiménez B. (2014). *Aplicación móvil para ayudar al aprendizaje de niños autistas*. *Research in Computing Science*, 75, 103-111.

Vendrell, I. (2008). *Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos*. *Revista Internacional de Filosofía*, XIV, 271-240.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Zavaleta, P., Cordero, M., Hernández, A. y Medina, M. (2018). *Infraestructura Disponible para la atención de los Trastornos del Espectro Autista en el Sistema Nacional de Salud: Informe Final*. México: Secretaría de Salud.

Zamora, G y García, M. (2013). *Complementariedad entre las aportaciones de Perrenoud y Habermas para el éxito de la educación basada en competencias*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), México.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.

ANEXO 1

Recuperado de Borreguero (2004, apéndice 1)

Cuestionario de exploración del espectro del autismo de alto funcionamiento (ASSQ)

Nombre: The high-functioning Autism Spectrum Screening Questionnaire

Siglas: ASSQ.

Autores: Stephan Ehlers, Christopher Gillberg y Lorna Wing

Datos de la publicación: Ehlers, S.; Gillberg, C. Y Wing, L. (1999):<<A Screening Questionnaire for Asperger Síndrome and other High Functioning Autism Spectrum Disorders in School Age Children>>, Journal of Autism and Developmental Disorders, 29, págs. 129-142, 1999. Reproducido con permiso de Kluwer Academic Publishers.

Nombre del niño	F e c h a d e nacimiento		
Nombre del examinador	F e c h a d e evaluación		
Este niño destaca como diferente con relación a otros niños de su misma edad, de la siguiente forma			
	No	Algo	Si
1. El niño se comporta de forma anticuada o parece un niño precoz	()	()	()
2. Es percibido como un <<profesor excéntrico>> por los otros niños	()	()	()
3. Vive en cierto sentido en su propio mundo con sus intereses intelectuales restringidos e idiosincrásicos	()	()	()
4. El niño acumula datos sobre ciertos temas (buena memoria mecánica) pero realmente no entiende el significado de la información	()	()	()
5. El niño muestra una comprensión literal del lenguaje metafórico y ambiguo	()	()	()
6. Tiene un estilo de comunicación que se desvía de los patrones normales, con inteligencia forma, adornado, pasado de modo o de estilo mecánico	()	()	()
7. Inventa palabras y expresiones idiosincrásicas	()	()	()

8. Tiene una voz o forma de hablar diferente	()	()	()
9. Emite sonidos de forma involuntaria; se aclara la garganta, gruñe, se da manotadas, llora o grita	()	()	()
10. Su actuación en algunas tareas es sorprendentemente buena, mientras que es sorprendentemente ineficaz con otras	()	()	()
11. Usa el lenguaje con fluidez pero fracasa en acomodar su lenguaje al contexto social o a las necesidades de sus interlocutores	()	()	()
12. Carece de empatía	()	()	()
13. Hace comentarios embarazosos e inocentes	()	()	()
14. Tiene un estilo idiosincrásico de mirar a otros	()	()	()
15. Desea ser sociable pero fracasa en el desarrollo de relaciones de amistad con sus iguales	()	()	()
16. Puede estar con otros niños pero sólo cuando las cosas se hacen a su manera	()	()	()
17. Carece de un amigo íntimo	()	()	()
18. Carece de sentido común	()	()	()
19. Es poco habilidoso para los juegos: no tiene sentido de la cooperación en equipo, marca sus <<propios goles>>	()	()	()
20. Marca movimientos y gestos desgarrados, mal coordinados, torpes y desmañados	()	()	()
21. Manifiesta movimientos corporales y faciales involuntarios	()	()	()
22. Tiene dificultades para completar actividades diarias sencillas debido a la necesidad de repetir de forma compulsiva ciertas acciones o pensamientos	()	()	()
23. Tiene rutinas especiales: resiste el cambio	()	()	()
24. Muestra apego idiosincrásico a objetos	()	()	()
25. Los demás niños se burlan de él y lo intimidan	()	()	()
26. Sus expresiones faciales son notablemente inusuales	()	()	()
27. Su postura corporal es inusual de forma obvia	()	()	()
Especificar otras razones diferentes a las descritas anteriormente			