

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
Proyecto Carreras Conjuntas. UNED-UCR CONARE**

**Trabajo Final de Graduación para optar al grado de
Magister en Psicopedagogía**

Tema:

**ESTUDIO DE CASO: CONGRUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
APLICADAS POR LOS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LOS
NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER DURANTE EL AÑO 2010 EN UNA
ESCUELA PÚBLICA COSTARRICENSE.**

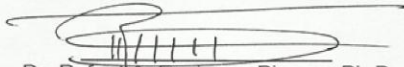
Por:

Leticia Álvarez Jiménez

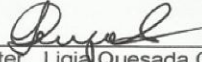
Campus Carlos Monge Alfaro Sede Occidente Universidad de Costa Rica

Marzo, 2011

TRIBUNAL EXAMINADOR



Dr. Rafael A. Espinoza Pizarro, Ph.D
Director de tesis

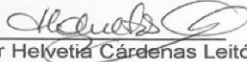


Master. Ligia Quesada Campos
Lectora externa

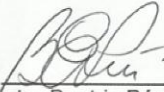
Master. Alejandra Sánchez Ávila
Representante Escuela de Educación



Master Katherine Quesada Selva
Representante de Estudios de posgrado



Master Helvetia Cárdenas Leitón
Coordinadora SEP-UCR



Master Beatriz Páez Vargas
Coordinadora Maestría en Psicopedagogía

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Leticia Álvarez Jiménez, estudiante de posgrado de la Universidad Estatal a Distancia, declaro bajo la fe de juramento y consciente de las responsabilidades penales de este acto, que soy la autora intelectual de la tesis de maestría titulada: “CONGRUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS APLICADAS POR LOS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LOS NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER, DURANTE EL AÑO 2010 EN UNA ESCUELA PÚBLICA COSTARRICENSE”, por lo que libero a la Universidad de cualquier responsabilidad en caso de que mi declaración sea falsa.

San José, a los 18 días del mes de marzo del dos mil once.

Licda. Leticia Álvarez Jiménez
Cédula: 6-216-365

RESUMEN

Álvarez, L. Estudio cualitativo: Congruencia de las estrategias didácticas aplicadas por los docentes para la atención integral de los niños con Síndrome de Asperger durante el 2010". Bajo la dirección del Dr. Rafael Espinoza Pizarro, Universidad Estatal a Distancia, Escuela de Educación, Marzo 2011.

Este estudio tuvo como propósito investigar el aporte que brindan las estrategias didácticas empleadas por los y las docentes para el desarrollo de las habilidades: sociales y prácticas en los estudiantes con Síndrome de Asperger, para lograr una educación inclusiva, en una escuela pública, de la Regional de Occidente. La investigación responde al tipo de "Estudio de Caso" cualitativo, al caracterizarse por el análisis detallado, comprensivo, sistemático en profundidad del caso objeto de interés dentro de un marco geográfico y sociocultural. La literatura consultada muestra que la Educación Inclusiva, implica más que integrar al estudiante al sistema educativo regular, es un enfoque que busca transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los educandos, con el fin de que todos los educandos participen (UNESCO,2005). Los autores consultados como Quijano, Echeita, Giroux, Quesada, Arnaiz, Aguilar, coinciden en que esto implica: 1) el trabajo colaborativo docentes, estudiantes y el resto de la comunidad educativa. 2) Contextualizar el currículo, las estrategias didácticas desde el nivel institucional y del aula en función de las fortalezas del estudiante, porque de acuerdo a Luckasson (2002) "la discapacidad no es algo que tú tienes, ni es algo que tú eres

y tampoco es un trastorno médico o mental (...) se refiere a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y está afectado positivamente por apoyos individualizados”. Para registrar el proceso de sistematización se diseñó una matriz de instrumentos para la recolección de datos como: observaciones no participantes, cuestionarios, entrevistas estructuradas, posteriormente se aplicó la técnica del grupo focal y se triangula la información obtenida. Los participantes del estudio fueron los nueve profesores quienes atienden los dos estudiantes con Síndrome de Asperger del segundo ciclo en el nivel de quinto y sexto grado. Los principales resultados reflejan la falta de correlación de estrategias didácticas y un programa de estudio para promover el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas del estudiante con Síndrome de Asperger, desde un marco inclusivo. Además, se evidenció el uso de la didáctica tradicional, por ser el docente quien planifica, estructura el mobiliario, transfiere la información de forma expositiva e implementa los mismos recursos: la pizarra, fichas, de igual forma el estudiante es poco participativo, reproduce la información dada por el docente y se omite las habilidades básicas para la vida. Por lo tanto, se recomienda al docente, reflexionar sobre la forma en que realiza la mediación; más aún si lo hace desde la perspectiva de *educación Inclusiva*, debe considerar la diversidad humana como valor y no como un problema; para que realice los ajustes necesarios según “las particularidades del estudiante” (Arnaiz, 2004) y así lograr prácticas educativas de calidad en respuesta a los principios de igualdad, equidad para todos. Del mismo modo, se deben mancomunar los esfuerzos como comunidad de aprendizaje, por lo tanto se propone un proceso de capacitación

orientado al personal docente-administrativo, estudiantes, padres y madres de familia de la institución donde se realizó la investigación para consensuar e informar acerca de la importancia de unificar estrategias didácticas, que coadyuven en el desarrollo de las habilidades básicas en los estudiantes con Síndrome de Asperger, desde una educación inclusiva. Como se expuso al inicio los resultados que se alcanzaron dan una eficiente respuesta a los objetivos planteados en el proceso investigativo que se llevó a cabo.

AGRADECIMIENTO

Gracias a ti papá Dios por darme sabiduría para avanzar a un nuevo peldaño.

A mi familia quienes siempre me dan su apoyo incondicionalmente. Y a todas las personas que de diversas formas han contribuido para poder plasmar de la mejor forma estas líneas.

A todas y todos sinceramente,

Muchas Gracias y que Dios les continúe bendiciendo.

DEDICATORIA

*Como lucero
es el hermano
y amigo sincero,
que guarda en la mente
y en el corazón,
una sonrisa sincera,
un gesto de amor
para los que con sarcasmo
te dicen “es un tonto,
un ignorante
o manipulador”
¡Oh, grandeza divina!
¡Hermoso carisma del Creador!*

Leticia A.J.

A mis muy apreciados estudiantes

Arón y Gabriel

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
Tribunal examinador.....	ii
Declaración jurada.....	iii
Resumen.....	iv
Agradecimiento.....	vii
Dedicatoria.....	viii
 CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	
Antecedentes del problema.....	2
Justificación.....	14
Pregunta de investigación.....	15
Objetivos General.....	16
Objetivos Específicos.....	17
 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	
Introducción.....	19
Persona con desarrollo neurológico normal	19
Síndrome de Asperger una discapacidad particular.....	22
Fortalezas de la persona con síndrome de Asperger.....	27
Contraste Autismo y Síndrome de Asperger.....	28
Conductas adaptativas.....	29
Relación de la didáctica y el desarrollo de la conducta adaptativa.....	31

Tipos de didácticas.....	33
Didáctica Tradicional.....	33
Didáctica Activa.....	34
Didáctica Problematicadora.....	34
Clasificación de las Estrategias didácticas.....	36
Estrategias motivacionales.....	38
La reflexión.....	39
El cuento y la fábula.....	40
El juego.....	41
Estrategias cognitivas.....	43
Estrategias metacognitivas.....	43
Estrategias de manejo de recursos.....	44
Educación inclusiva.....	45
Barreras de la educación inclusiva.....	50

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de investigación.....	58
Participantes del estudio.....	59
Marco contextual y cultural del estudio.....	61
Fuentes de información.....	63
Definición de conceptos.....	64
Organización de las tareas de investigación.....	65
Instrumentos para la recolección datos.....	67

Observación participante.....	68
Entrevista en profundidad.....	68
Grupo focal.....	69
Triangulación de datos.....	70
Categorías emergentes.....	71
Metodología para el análisis de la información.....	71
Constructos teóricos de análisis.....	72
Ética y negociación de entrada.....	74

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Análisis de los constructos teóricos.....	76
I: Estrategias didácticas aplicadas por los docentes	78
II: Aportes y desaciertos que brindan las estrategias didácticas en el desarrollo de las habilidades adaptativas: sociales y prácticas en los estudiantes con síndrome de Asperger.....	89
III: Contribución de las estrategias didácticas utilizadas en el Proceso de enseñanza-aprendizaje en la inclusión del estudiante con Síndrome de Asperger.....	94
Categorías emergentes del estudio.....	96
Unificando criterios sobre el concepto de Síndrome de Asperger.....	97
Clarificando el concepto de conducta adaptativa e inclusión.....	101

Necesidades educativas.....	106
Organización del aula.....	107
Urge contextualizar una didáctica en función del estudiante.....	109

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones.....	114
Recomendaciones.....	117
Al Ministerio de Educación Pública.....	118
A la Dirección de la Institución.....	119
A los docentes.....	120
A los padres de familia.....	123
A los estudiantes.....	123

REFERENCIAS	124
--------------------------	-----

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	135
-------------------------------------	-----

SIMBOLOGÍA	139
-------------------------	-----

LISTA DE CUADROS

Nº1: Modelos y Estrategias de Enseñanza.....	32
Nº2: Participantes del estudio.....	60

ANEXOS

Anexo: 1-2 Consentimiento informado.....	141
Anexo: 3 Observación participante.....	147
Anexo: 4-5-6 Guía de observación.....	148
Anexo: 7 Guía de entrevista.....	150
Anexo : 8 Cronograma.....	153

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Hace más de medio siglo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), estableció que la educación es un derecho fundamental para el desarrollo de la persona y por ende de la sociedad, el cual se ratifica en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en 1989, donde se afirma en el inciso 1:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, por lo tanto es el Estado el responsable directo de ofrecer una educación de calidad a todos los ciudadanos (...)”.

Sin embargo, aún persisten datos que reflejan que este derecho no es real en muchos niños y jóvenes, lo demuestra el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2000) cuando informó que 120 millones de niños y niñas son excluidos por factores económicos, étnicos, sociales o por actitudes de indiferencia, falta de compromiso y búsqueda de soluciones para el bien común.

Este hecho constituye una razón básica en los últimos cincuenta años, para que la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI exhorte a encauzar

la educación no sólo como mecanismo para adquirir un determinado rango de habilidades básicas, sino como un activo obligatorio para lograr los ideales de la paz, de libertad, de justicia y que se convierta en la principal vía disponible para impulsar el desarrollo humano y de esta forma reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra (Delors, 1996, Echeita, 2006, p.11).

Es necesario entonces, plantear un nuevo enfoque acerca del papel que ha de ejercer la educación, donde se desarrolle una pedagogía que tome en cuenta las características propias de la diversidad que presentan los y las estudiantes, tales como su lengua materna, religión, cultura, género, discapacidad, preferencia sexual, entre otras en la escuela; si se contempla esas variables se puede contribuir a evitar la exclusión social, reducir la delincuencia, el vandalismo y otros males que se han infiltrado, por estar viviendo tiempos donde el sistema educativo no logra dar respuesta a las expectativas o necesidades de los grupos minoritarios.

Para Giroux (2003), uno de los retos de este momento es contextualizar el currículo, de tal manera que involucre las dimensiones éticas, las normativas subyacentes que estructuran las decisiones y experiencias del aula, para reducir todo tipo de barrera que impide el aprendizaje significativo, al mismo tiempo que contribuya a hacer efectiva la escuela inclusiva, capaz de satisfacer las necesidades de todos los y las estudiantes para lograr una sociedad más justa. Para ello se requiere eliminar prejuicios y posturas excluyentes que provienen del mismo docente,

del estudiante y las familias, que en muchas ocasiones impiden el reconocimiento de los derechos de la minoría con sus actitudes.

Actualmente, urge que los y las docentes tengan claridad en sus propósitos, lo que implica el concepto de educación inclusiva. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996), uno de los principales propósitos de la acción educativa consiste en “hacer efectivos para los niños, jóvenes y adultos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren discriminación” (citado por FEAPS, 2008, p.23), y al mismo tiempo, se deben identificar y eliminar las barreras que surgen durante todo el proceso escolar para la participación social y el aprendizaje desde un marco inclusivo para todos. Es decir, se requiere de una educación que debe trascender más allá de estandarizar a los estudiantes y se caracterice por valorar la diversidad en su contexto, lo que implica un punto de vista más abierto para todos los actores del hecho educativo formal, donde se compartan las experiencias educativas y recursos en un ambiente de comprensión y de estima. Con el fin de desarrollar tanto las destrezas cognitivas, sociales, como espirituales de cada persona, con sentido de pertenencia al valorar la diferencia como un elemento para aprender y crecer juntos.

Para López y Lacueva (1990-1999), la escuela debe definirse como un ecosistema social que involucra el contexto social, histórico y organizativo como un todo. De la misma forma, las relaciones humanas se caracterizan por ser de

naturaleza circular, dinámica, procesual, y la atención a la diversidad es una responsabilidad compartida de todos para dejar atrás, la idea de que el “Aula integrada” es la mejor oferta educativa porque:

La educación especial puede ser una forma de ocultar la discriminación de que son víctimas algunos grupos de estudiantes bajo una calificación aparentemente inocente, que justificaría el bajo nivel de rendimiento y, por lo tanto, la necesidad de un régimen educativo distinto (Aincows y Miles s.f, citado por Aguilar 2008, p.10).

De acuerdo con Aguilar (2008), es innegable que desde las prácticas integracionistas, muchas personas con discapacidad han sido segregadas de las acciones regulares, percibiéndolas como “inferiores” o diferentes, perpetuándose en las distintas esferas: política, social, económica y educativa, la discapacidad como una “categoría” que excluye.

Es por estas razones, que surgió la inquietud de investigar sobre uno de trastorno del desarrollo presente en nuestras aulas, denominado Síndrome de Asperger, lo que permitió conocer los antecedentes teóricos, de igual forma determinar qué se hace en el nivel educativo para brindar un soporte oportuno y coherente al estudiante que presenta dicho Síndrome en Costa Rica y otros países.

Para Artigas (2007), el Síndrome Asperger es definido como un desorden neurobiológico incluido en el espectro autista, en el cual existe anomalías en aspectos del desarrollo: Conexiones y habilidades sociales, en el lenguaje con fines comunicativos, comportamientos repetitivos, perseverantes, estereotipados y una limitada gama de intereses. Además al presentar un déficit de empatía que les dificulta en los aspectos sensoriales, mantienen un fuerte apego con la rutina, tienen dificultad para usar o entender comportamientos no verbales, desarrollar relaciones adecuadas con sus pares de forma espontánea. Del mismo modo, manifiestan intereses específicos y habilidades en ciertos temas como deporte, banderas, literatura entre otros.

Además, la investigadora, en su experiencia como docente, ha percibido que en los últimos tres años se ha dado un aumento en la matrícula, de niños con Síndrome de Asperger, el cual generalizado por su forma de desarrollo, y por desconocimiento de las características se ha tendido a confundir con las características del Trastorno del Espectro Autista o con Déficit Atencional, situación que ha coartado una atención acorde y el avance oportuno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales y prácticas de los niños y niñas que lo están vivenciando. Es necesario insistir, que si se pretende una educación integral e inclusiva, para los estudiantes con Asperger, hay que optimizar tanto lo cognitivo y las habilidades básicas, para que puedan desenvolverse, ser útil a la sociedad en igualdad de oportunidades y motivado a desarrollar cada día más sus habilidades sociales a través del sentido de pertenencia e identificación como

ciudadano costarricense, por lo que es necesario adecuar el currículo a sus particularidades.

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, la cual fue de forma acuciosa, la investigadora encontró en Costa Rica, se encontraron pocos estudios relacionados con este tópico, especialmente en el área educativa. Sin embargo, en países como España, Estados Unidos y otros hay mucha información acerca del Síndrome de Asperger, desde el campo de la neurología y la psicología. Estos estudios clarifican el concepto y dan algunas pautas por seguir en el proceso de enseñanza que coadyuven en entrenamiento de habilidades sociales, comunicación, auto-dirección, expresión y control emocional en los niños y niñas con este tipo de problema; para que, el educador pueda solicitar una valoración oportuna, evite etiquetar o retrasar una programación acorde con la necesidad de un estudiante dentro de una institución educativa.

El síndrome de Asperger es reconocido oficialmente en 1994, como uno de los cinco “Trastornos generalizados del desarrollo” dentro del Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales (DMS-4), y fue descrito por primera vez, por el médico pediatra, creador de la Pedagogía Remedial, Hans Asperger en Viena (1906-1980), Psicopatía Autística en la infancia donde presenta varios casos cuyas características clínicas recordaban a las descritas como autismo por Kanner (1943); al ser una discapacidad muy particular dentro del espectro del autismo. De ahí, que es necesario conocer el porqué de las conductas atípicas y la importancia de

implementar mecanismos que puedan contribuir al progreso de las habilidades cognitivas, principalmente en el área socio-afectiva para que puedan alcanzar un desarrollo integral igual que sus pares.

Otras investigaciones relacionadas con el Autismo, aportan valiosas recomendaciones que podrían adaptarse para la intervención en personas con Síndrome de Asperger, como es la tesis de Cabezas (1998), relacionada con el uso de técnicas de modificación de conducta para la adquisición de destrezas básicas y pre-académicas en cinco niños autistas costarricenses.

Esta tesis fue sometida a consideración por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrados de Rehabilitación Integral para optar al grado de Magister Scientiae. Cabezas (1998) indica que las técnicas de modificación conductual, basada en la teoría del reforzamiento (positivo, negativo, extinción) propuestas por Skinner (1943) y Ribes (1984), permiten dar un entrenamiento continuo y sistemático en la generalización de una conducta a nuevas situaciones sin necesidad de factores externos para que sea manifiesta ante una situación en particular. Menciona Cabezas (1998, p.59) que:

El análisis conductual se sustenta en la triple relación de contingencia en donde existe un estímulo discriminativo, una probabilidad de respuesta y una consecuencia que puede servir para aumentar, disminuir o mantener una conducta y debe ser administrado inmediatamente después que se presenta una determinada conducta.

También, estas técnicas permiten disminuir conductas estereotipadas, el aislamiento y aumentan el nivel de tolerancia a la frustración. Además, si los programas educativos están estructurados, respetan las habilidades por adquirir del niño autista, pueden ayudar adquirir nuevas conductas, y si los padres se entrenan en dichas técnicas, se pueden convertir en un valioso recurso como terapeutas del propio hijo(a).

En el año 1998, algunas escuelas de Psicología y de Educación, tanto en las universidades privadas como públicas del país empiezan a hablar de este tópico. Otra investigación que se considera de relevancia para este estudio es la de Blandino (2003), Manual de intervención psicológica en el tratamiento de personas con síndrome de Asperger, que se caracteriza por ser una investigación de carácter exploratorio enfocada en tres temas: Síndrome Asperger, Habilidades Sociales y el Modelo Cognitivo-Conductual-Emocional, cuyo propósito fue elaborar un manual que sirviera como instrumento útil, para realizar un buen diagnóstico y contar con herramientas de trabajo en la intervención desde las pruebas o cuestionarios para el diagnóstico y tratamiento, dando mayor énfasis en las habilidades sociales para que la persona con este síndrome mejore la interacción y comunicación social. Así como contribuir a mejorar la comunidad y permitir el crecimiento en el área de la Psicología Educativa y Clínica en Costa Rica. Una de las recomendaciones que se mencionan en este estudio, para la intervención de personas con Asperger, es el trabajo interdisciplinario (neurólogos, pediatras, internistas, psiquiatras, neurodesarrollistas,

terapeutas de lenguaje, docentes, fisioterapeutas, entre otros) con el objetivo de potenciar las capacidades de dicha población.

García (2006) realiza una propuesta complementaria y práctica a partir de las Teorías de la mente [*capacidad de establecer relaciones entre el estado externo e interno*], con el fin de identificar el déficit neurológico en la calidad de las interacciones sociales de los niños con autismo y entre sus principales hallazgos indica que el área encargada de la formación de meta-representación es la “*neurona espejo*”. Y concluye, que es necesario realizar un análisis complementario que integre lo funcional y contextual del comportamiento, desde una perspectiva que permita entrenar a los niños autistas y con trastornos generalizados del desarrollo desde la empatía por ser la clave que permite hacer una adecuada intervención terapéutica y socio-educativa en los niveles de atención, contacto, discriminación del yo, tu, él, del presente y pasado, además de los niveles auto-críticos relacionados con lo verbal, simbólico y otras. García (2006) propone como alternativa que las

Pruebas elaboradas desde la Teoría de la Mente o pruebas similares que tengan suficientes ayudas contextuales que permitan establecer la discriminación oportuna. Además, las pruebas de falsas creencias si se reduce su nivel de abstracción y se ofrecen señales contextuales en la ejecución, pueden ser útiles para los niños con autismo o trastornos generalizados de desarrollo (p.12).

Se debe considerar además, la “Propuesta de la Asociación Síndrome de Asperger de Castilla y León” (Lizarral, M. 2007, p.3-44), para la materialización de medidas preventivas en el Plan de Atención al alumnado de necesidades educativas especiales, enfatizan la importancia de que el educador conozca los síntomas, el perfil de habilidades cognitivas, lingüísticas, potencialidades y debilidades del estudiante con síndrome Asperger, para que realice una intervención que permitan acceder al conocimiento mediante su estilo divergente y logren integrarse a la sociedad, gracias a las terapias educativas, sin necesitar más apoyos en la vida adulta.

Cabezas (2008), realiza una intervención conductual para la adquisición de lenguaje en dos niños con autismo, cuyo objetivo es enseñar a diferenciar situaciones de pertenencia y adquirir la comprensión de datos referidos a sí mismo mediante la aplicación de técnicas de modificación de conducta: reforzamiento positivo, modelamiento y encadenamiento. También fundamentada en otras investigaciones desde el punto de vista psicológico y neurobiológico concluye que:

El objetivo principal del educador no debe ser desarrollar el lenguaje hablado, lo importante es que implemente programas flexibles, comprensibles para que el niño logre otras formas alternativas de comunicación, interactúe con sus iguales, y pueda seguir las instrucciones del adulto y logre una mejor calidad de vida. Se debe sistematizar la eficacia de los tratamientos y los avances para que integre otros

niveles de mayor dificultad, si el menor evidencia progreso o adquisición de la conducta deseada.

Méndez (2008, p.3) publica un artículo, cuyo objetivo fue asesorar a los docentes sobre el manejo adecuado de la información de las adecuaciones curriculares, así como las pautas y recomendaciones por seguir en el plan remedial desde el desarrollo motor, ejercicios para mejorar la grafía, integración visual motora, comunicación e interacción social. Entre las recomendaciones, indica que la mejor manera de ayudar al estudiante con síndrome de Asperger, es descubrir sus recursos, conocer sus capacidades y dificultades para utilizar estrategias comprensibles y atractivas para ellos.

La autora recomienda que se deben priorizar los aspectos por mejorar o modificar, considerar las dificultades para generalizar, cuidar de que no sea objeto de burla, aislamiento, enseñar a los pares “respetarlo y ayudarlo en sus dificultades, a cambio, el niño con S.A. puede serles de mucha utilidad por su rápida adquisición de conceptos, habilidades específicas y por su lealtad” (Méndez, 2008, p.20).

Rodas (2009) realiza un estudio y plantea como objetivo general es “Detectar, reconocer y relacionar los elementos empíricos y teóricos que permitan una formulación teórica del desarrollo cognitivo-afectivo con base en observaciones y estudios de caso múltiples” y propone estrategias a partir de diferentes teorías (De la Mente, Intersubjetividad, de la Coherencia Central, de las Funciones Ejecutivas) para

aumentar, afectar la tendencia y concepción terapéuticas en el tratamiento del autismo.

Rodas (2009) indica que al remitirse al concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA), se generaliza a una población más amplia y por lo tanto menos específica que el Autismo, siendo necesario que se analice el concepto, porque “Cuando se analiza la conducta humana se observa claramente que está medida por los procesos de aprendizaje, partiendo de que todo comportamiento para poder emitirse, requiere de la posibilidad orgánica para hacerlo y de las propiedades del organismo” (p.141). Además, el concepto no diferencia entre sí los diferentes trastornos, y por ello, dificulta su intervención.

Si el diagnóstico psiquiátrico de Trastorno Autista del DSM-IV-TR no logra diferenciar el comportamiento específico entre dos individuos, menos lo hará el de TEA, lo que dificulta aún más las posibilidades de tratamiento: no se puede equiparar un Asperger con un Autismo, aunque el análisis de las áreas presenten algunas alteraciones en común. La sola presencia o ausencia del lenguaje, que no es típica del Asperger (no creo que se presente en el Síndrome Asperger típico, la ausencia del lenguaje), genera un cambio estratégico de intervención; así, el concepto de TEA, más que contribuir a la comprensión de una categoría, genera confusión en el trastorno específico (Rodas, 2009, p.170-172).

Los estudios mencionados, sirven de plataforma para la presente investigación, en la que se pretende orientar y ofrecer algunas estrategias educativas didácticas que permitan alcances reales desde una enseñanza centrada en la calidad, equidad y en la diversidad. Principal reto que enfrenta hoy, el sistema educativo costarricense en la práctica escolar, por reflejar insuficiencias para potenciar las habilidades básicas en los estudiantes con discapacidad intelectual desde un marco inclusivo.

JUSTIFICACIÓN

En los centros educativos, se presentan con frecuencia estudiantes con diversas necesidades educativas ya diagnosticadas, que con el apoyo de los docentes, padres de familia, con una adecuación curricular logran tener éxito en las habilidades sociales y cognitivas. Sin embargo, esto no ocurre con los dos estudiantes diagnosticados con Síndrome de Asperger del centro educativo donde se realizó la investigación. Aunque ya han pasado por las etapas del desarrollo humano (infancia y niñez), aún reflejan insuficiencias en las habilidades de comunicar sentimientos, deseos, inquietudes, necesidades o el poder socializar con sus pares.

Esto ocurre, por desconocimiento de las fortalezas e intereses que ellos poseen o por la carencia de estrategias acordes para mejorar la intervención, está situación perpetúa la exclusión dentro y fuera del aula de los estudiantes con dicho Síndrome. Para incorporar esos dos niños en el proceso educativo, en la institución se ha optado por seguir en el discurso de la integración y se ha persistido en la

creencia de que existen dos grupos de seres humanos: según Skrit (citado por Arnaiz, 2003, p.100) los que tienen deficiencias y los que no la tienen. Este planteamiento ha reforzado la “patologización” de las diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde con una concepción categórica de los servicios y los programas” (Arnaiz, 2003, citado por Aguilar, 2004, p.7).

Tomando en cuenta lo anterior y como una inquietud de la investigadora, de profundizar sobre este tipo de trastorno, para contribuir con los niños y niñas que presentan esta problemática, a fin de que se planifiquen estrategias que conduzcan a un proceso más inclusivo es que se ha planteado la siguiente interrogante como **problema de esta investigación:**

¿Cuál es la congruencia de las estrategias didácticas empleadas por los y las docentes al desarrollo de las conductas adaptativas: sociales y prácticas en los estudiantes con Síndrome de Asperger y así lograr su inclusión dentro del proceso educativo?

A partir del problema principal de investigación se generan los siguientes **Subproblemas de investigación:**

1. ¿Cuáles aspectos inciden en el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas en el estudiante con Síndrome de Asperger en el salón de clases?
2. ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el fortalecimiento de las conductas adaptativas del estudiante con Síndrome de Asperger?
3. ¿Cuáles estrategias didácticas empleadas en el proceso de aprendizaje contribuyen en la inclusión del estudiante con Síndrome de Asperger en el aula regular?
4. ¿Cuál es la percepción de los actores sociales de la escuela y de otros funcionarios del Ministerio de Educación Pública sobre el Síndrome de Asperger?

OBJETIVOS

Objetivo General

1. Investigar la congruencia de las estrategias didácticas empleadas por los y las docentes al desarrollo de las habilidades: sociales y prácticas en los estudiantes con Síndrome de Asperger, para lograr una educación inclusiva en el aula regular, en la Escuela José Joaquín Salas Pérez, de la Regional de Occidente.

Objetivos específicos

- 1.1. Identificar las estrategias didácticas aplicadas por los y las docentes que contribuyen a desarrollar las habilidades sociales del estudiante con Síndrome de Asperger.
- 1.2. Establecer los aportes y los desaciertos que brindan las estrategias didácticas en el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas en los estudiantes con Síndrome de Asperger durante la mediación pedagógica.
- 1.3. Determinar si las estrategias didácticas empleadas en el proceso de aprendizaje contribuyen en la inclusión del estudiante con Síndrome de Asperger.
- 1.4. Determinar la percepción de los actores sociales de la escuela, del Departamento de Desarrollo Curricular, Asesor Nacional y Asesora de Educación Especial de la Región Educativa de Occidente sobre el Síndrome de Asperger.
- 1.5. Elaborar una propuesta de estrategias didácticas que coadyuven en el desarrollo de las destrezas sociales y prácticas de estudiantes con Síndrome de Asperger, desde un enfoque de educación inclusiva.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo se desarrolla según el tema, problema, objetivos de investigación, los aspectos teóricos relacionados con el Síndrome de Asperger y las características que difieren con respecto a una persona con un desarrollo normal, etimología, fortalezas, entre otros, el concepto de didáctica, los tipos de didáctica y educación inclusiva.

Además el capítulo, clarifica en qué consiste la conducta adaptativa, su respectiva subdivisión e importancia, los apoyos referidos a los recursos y estrategias destinadas para promover el desarrollo de las mismas, que se debe considerar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para incrementar el funcionamiento individual (intelectual, conducta adaptativa, participación, interacción, roles sociales, salud y contexto) de la persona diagnosticada con síndrome de Asperger, desde la educación inclusiva.

PERSONA CON DESARROLLO NEUROLÓGICO NORMAL

Para Hobson (1995, citado por Monfort, 2001, p.7), las personas neurotípicas (normales) poseen un sofisticado sentido que les permite reconocer los estados emocionales y cognitivos desde temprana edad, gracias a las pistas otorgadas por el entorno y el lenguaje corporal de las personas que le rodean. Además, el niño y la niña es capaz de mostrar interés precoz por estímulos relacionados con la expresión de sentimientos y son capaces de percibir e interpretar la información y desde bebés

pueden empatizar con la cara del adulto, llorando, con enfado o por el contrario riendo si es de alegría, y al ser progresivas hasta la edad de un año les permite distinguir estados emocionales o “signación de referencia social” (p.7) y dar repuestas en concordancia a las orientaciones afectivas de las personas con las que comparte y con los acontecimientos del medio.

Según Monfort (2001, p.8), a los dieciocho meses, el niño o la niña empieza a manifestar las “funciones mentales rudimentarias superiores” entre las que está el aprendizaje incidental, universalidad, preparación biológica que le ayudan alcanzarla, lo que Trevarthen (citado por Monfort, 2001, p.8) denomina “Intersubjetividad Primaria” y de igual forma, potencia otros conceptos como comprensión, expresión de estados mentales y emociones de sí mismo.

A los dos años, el niño(a) es capaz de evidenciar la noción del otro como individuo con emociones, es capaz de expresar alegría, enfado, vergüenza e intenta aliviar los sentimientos a través de ellos y desarrolla la capacidad de coordinación motora, sensorial y de lenguaje. Firth (1991, citado por Monfort, 2001, p.8) indica que en la etapa Niñez Temprana de 3 a 5 años, reflejan emociones, gana en precisión, claridad y complejidad, además empiezan a darse cuenta de que las experiencias emocionales se pueden controlar y fingir. Es el momento en que son capaces de resolver tareas clásicas de falsa creencia de primer orden. Rice (1997), indica que también empiezan a “desarrollar un autoconcepto como identidad, adquieren roles de género y se muestran interesados en jugar con otros niños” (p.7).

Mientras que el desarrollo neurológico del niño autista o Síndrome de Asperger se ve alterado especialmente a partir de los dieciocho meses, momento en que la persuasión por las personas como estímulo preferente, empieza a desaparecer y aparecen otras conductas como: evitación activa de la mirada o una especie de "ceguera emocional" para el que está más severamente afectado, y esto les impide reconocer el significado desde una sonrisa hasta cualquier otro gesto facial, corporal y matiz de comunicación indirecta, porque son incapaces de "leer entre líneas" para establecer contacto ocular mientras la otra persona se dirige en forma directa, además, es incapaz de lograr ser autónomo y establecer conductas sociales coherentes. Según Voorhes (2006), las personas con síndrome de Asperger con frecuencia son socialmente ineptas, muchas tienen inteligencia por encima del promedio y para Méndez (2008):

Muchas conductas excéntricas pueden alentar a padres y profesores a considerarlos demasiado inteligente. Desde pequeños, los niños son conscientes de sus diferencias con respecto a sus compañeros y esto puede generar altos niveles de ansiedad y depresión que, en muchos casos, impide la buena utilización de sus capacidades (p.4).

De la misma forma, la capacidad intelectual ha sido probada en estudios epidemiológicos, donde concluyen que no difieren en el cociente intelectual con el resto de sujetos neurotípicos; sencillamente al centrarse en áreas específicas como: matemáticas, aspectos científicos, lectura, historia y geografía logran sobresalir más.

De ahí que Hans Asperger, llamara a sus jóvenes pacientes de trece años “pequeños profesores” por tener dominio en un área específica igual que un profesor universitario. Por lo tanto, se pueden encontrar algunos individuos con (SA) con una capacidad igual o superior a la media.

El Síndrome Asperger, una discapacidad particular

En los años cuarenta, el pediatra Asperger, publica un artículo en el que describe a un grupo de cuatro niños que presentan dificultades en la comunicación no verbal, expresión verbal peculiar, adaptación social pobre, intereses específicos, intelectualización del afecto, torpeza motriz, problemas de conducta presentes entre los 2 y 3 años de edad, prevaleciendo un mayor porcentaje en los hombres. A este conjunto de síntomas lo define como “Psicopatía autista en la infancia o trastorno de la personalidad”. Asimismo, Wing y Gould (1979), usan el concepto de “Espectro Autista” y coinciden en que los rasgos del autismo están presentes en personas autistas y con otros cuadros de trastornos del desarrollo, pues el grado de afectación de estas personas, no cumplen los criterios estrictos del autismo; sin embargo requieren de un tratamiento similar.

En otras investigaciones realizadas en la escuela Inglesa y Estadounidense se describen, 34 casos con características similares descritas en la “Psicopatía autista en la infancia o trastorno de la personalidad” y es cuando se acuña el término “Síndrome Asperger” por Wing (1981; citado por Méndez, 2008, p.4), y es definido como un trastorno neurobiológico (Learning Disabilities Association of America,

[AAMR] ,1996. DSM-4), que incluye la presencia de deficiencias cualitativas en la interacción social, patrones de comportamiento, intereses, actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas.

Según Gillberg (1991, citado por Artigas, 2007, p.10), entre los criterios para realizar un diagnóstico objetivo a la persona con síndrome de Asperger, se deben incluir las deficiencias sociales resultado del egocentrismo extremado de la persona quien presenta:

1. Pobre apreciación de claves sociales lo que le impide dar una respuesta emocional apropiada en sus relaciones interpersonales.
2. Intereses y preocupaciones con adherencia repetitiva de forma “mecánica” y no por su significado. Hay relativa exclusión de otros intereses que pueden ser impuestos a sí mismo o por los demás.
3. La expresión es superficialmente perfecta, prosodia extraña, características peculiares de voz, comprensión deficiente en el habla y lenguaje.
4. Problemas de comunicación analógica: mirada “rígida” peculiar, lenguaje corporal torpe, gestos, expresión facial limitada o inapropiada y dificultad para adaptarse a la proximidad física.
5. Motora gruesa torpe, a pesar de que no necesariamente deba ser parte del cuadro en todos los casos, (movimientos motores estereotipados- repetitivos).

Estas características deben ser intensas y a la vez limitantes para establecer interacciones adecuadas. Del mismo modo, no debe existir un retraso asociado a la

función cognitiva, ni en las habilidades de autonomía, habilidades adaptativas y tampoco en el interés por el medio o desarrollo global del lenguaje. Para Artigas (2007), más que establecer una etiqueta diagnóstica, es “aumentar la comprensión de la familia y del entorno social y ayudando con mayor exactitud el pronóstico”. Por lo tanto, se debe involucrar la descripción de “las características de acuerdo con las áreas del desarrollo, detectar las necesidades, priorizar objetivos, ofrecer estrategias de intervención y garantizar el seguimiento de programas de intervención que ayuden a mejorar la calidad de vida” (p.13).

Para Méndez (2008) y Luna (s.f, citado por CENAREC, 2009) se presentan otras particularidades, en los niños y las niñas con síndrome de Asperger, entre ellas: Falta de sensibilidad a niveles bajos de dolor, tardanza en adquirir el habla, en pocos casos los niños y niñas manifiestan muecas, espasmos o tics faciales inusuales, dificultad para tragar la saliva y babeo, ligeros roces sobre la piel o la cabeza, obsesión por llevar determinadas prendas de ropa, rechazo a ciertos alimentos por su textura o temperatura, adherencia aparente inflexible a rutinas y preocupación persistente con partes de objetos.

El Dr. Luna (sf. citado por CENAREC, 2009) expresa que, el niño con síndrome de Asperger aunque tiende a concentrarse en sus propios intereses, no parece estar tan aislado como los niños Autistas, incluso, les gusta tener amigos. Igualmente, en el documento original de 1944, Hans Asperger reconocía que los síntomas y dificultades cambian a lo largo del tiempo, pero el problema global no

llega a superarse casi nunca, y es en la infancia temprana donde se manifiestan los patrones de comportamiento sociales simples. Posteriormente, se genera desorden en las conductas en la edad escolar, dificultades en el aprendizaje lo que puede repercutir en bajo rendimiento escolar o en la vida adulta pueden tener problemas de trabajo, conflictos sociales y conyugales.

Para Voorhes (2006), los niños con Síndrome Asperger, tienen generalmente dificultades menores de identidad con respecto a los que presentan autismo, esto incide para distinguirlos a través de la historia natural, como más leve. El carácter poligénico explicaría tanto su variabilidad clínica del espectro Asperger, como la comorbilidad frecuente con el trastorno por déficit atencional, el síndrome de Tourette, el trastorno obsesivo compulsivo y probablemente el trastorno bipolar debido a las recientes evidencias con relación a la topografía de los circuitos neurales modificados, (región medial de la corteza prefrontal) uno de los principales asientos de la "inteligencia socio-emocional". Al mismo tiempo, la cara dorsolateral es normal o inclusive hiperfuncionante. Esto empata muy bien con las descripciones de Baron-Cohen (1989), sobre el desequilibrio en la "inteligencia del mundo de las personas" y la "inteligencia del mundo de las cosas" que se observa en el síndrome (citado American Accreditation Health Care Commission, 2005, p.3).

En estudios realizados con un grupo de niños autistas de alto rendimiento, en la Universidad de California por Vilayanur, Ramachadran y Oberman en el 2006 (citado por Calvo, 2011), señalan que el origen de este síndrome radica en las

células nerviosas o neuronas espejo, responsable de interpretar, comprender, assimilar las emociones, reacciones ajenas y situaciones del entorno.

Para establecer dicha relación, utilizaron mediciones de las ondas Mu en la corteza pre-motora del cerebro ante estímulos externos lo que coinciden para ambos casos: Autismo y Asperger. En sujetos neurotípicos (desarrollo normal), las ondas caen cuando realizan una simple acción como abrir y cerrar la mano, mientras que en las personas autistas, las ondas caen cuando realizan la acción, pero no así cuando otro es quien la ejecuta. Gracias a este descubrimiento, los científicos plantean tres posibilidades para tratar desde temprana edad la presencia del autismo o síndrome de Asperger, mediante monitoreo de las ondas Mu en un Encefalograma para iniciar terapias conductuales alrededor de los dos años.

En segundo lugar, los científicos implementan el uso de “biofeedback” o retroalimentación biológica, que consiste en mostrar al niño o niña con Asperger un monitor con el comportamiento de sus ondas Mu. Si el niño tiene las funciones de las neuronas espejos dormidas o en un porcentaje no dañadas, se le enseña a generar una respuesta adecuada hacia las emociones ajenas.

En tercer lugar, mejorar el rendimiento de las neuronas espejos a través del uso de neuro-moduladores específicos, para equilibrar las sustancias químicas de la corteza cerebral, pero aún está en experimentación.

Fortalezas de la persona con Asperger

Es importante destacar los aspectos fuertes del niño(a) con síndrome de Asperger, para que se tomen en cuenta y así logren un desarrollo lo más completo posible. Poseen una memoria mecánica y extraordinaria concentración; a pesar de que se evoca a los propios intereses, vocabulario extenso, conocimientos muy avanzados, habilidades en áreas de tecnología y ciencia.

En la edad escolar muestran muy buenas habilidades en la lectura mecánica y cálculo. El propio Asperger (1944), indicó que es fundamental la actitud emocional del profesor hacia el estudiante, porque:

Estos niños presentan a menudo una sorprendente sensibilidad hacia la personalidad de sus profesores, los cuales les permite ser enseñados, pero solamente por aquéllos que les ofrecen una comprensión y un afecto verdadero, gente que les trata con cariño y también con humor. La actitud emocional subyacente del profesor influye, de modo involuntario e inconsciente, en el estado de ánimo y comportamiento del niño (citado por Guillberg, 1999, p. 77).

Además, algunos principios generales que debe considerar la escuela para los niños con mayores habilidades cognitivas (PDP) de cualquier grado, debe contemplar un Plan de Educación Individual monitorizando el progreso año a año, es sumamente necesario que se involucren los docentes y padres de familia para alcanzar avances significativos.

Contraste: Autismo y Síndrome de Asperger

En investigaciones médicas, determinan que el Autismo clásico es el Autismo del Hemisferio izquierdo, mientras que el Síndrome de Asperger (AS) es el autismo del hemisferio derecho. Los niños (SA), no presentan dificultades académicas en la proporción que presentan los niños con autismo. Además, no tienen déficit de memoria verbal, al contrario de lo que ocurre con un trastorno Autista. Sin embargo, la principal particularidad es en las áreas intelectuales específicas en que presentan un interés obsesivo como matemáticas, ciencias, lectura y externan con mayor ahínco en conversaciones o en actividades lúdicas. Pero, difieren del autista típico, por ser incapaz de interpretar las necesidades o perspectiva que tiene el otro y no logran socializar por su “trastorno de empatía”.

En lo que concierne a las habilidades de lenguaje, existen diferencias. Al respecto el Dr. Luna (s.f, citado por CENAREC, 2009) considera que el 80% de los niños con Autismo presentan Retardo Mental, por trastorno secundario semántico del lenguaje las que se evidencian al expresarse en el volumen del habla, en la entonación, en la inflexión y el ritmo es variable. A veces suena demasiado formal y pedante, utilizan un modismo de interpretación literal y la comprensión del lenguaje tiende hacia lo concreto.

Mientras que en el área pragmática del lenguaje; muestran pobreza, se refieren solo al área de interés, dificultad en mantener un adecuado ritmo en la conversación y no logran entender los chistes, por lo que se ríen a destiempo; pero a

pesar de ello, pueden mostrar interés al humor cuando se le ofrecen juegos de palabras. De igual forma, tienen muchos aspectos positivos que el educador o padre de familia deben aprovechar para coadyuvar en el proceso de enseñanza. Entre ellos, la motivación interna hacia temas de su interés lo que les lleva a recopilar información, objetos y poseen una excelente memoria para recordar.

Es por estas razones, que es de gran importancia clarificar en qué consiste cada una de las habilidades que son parte de las conductas adaptativas para implementar estrategias que potencien de forma paralela tanto lo cognitivo, como las habilidades básicas para que el estudiante pueda desenvolverse y logre ser útil a la sociedad. Para Zúñiga (2009), así “ningún estudiante, afectado por dolencias poco conocidas, resulte injustamente excluido del trato especial que su problema de salud haga necesario, y (...) puedan tener un sistema educativo integral, solidario, de calidad, que garantice la igualdad de oportunidades y actúe desde el respeto a la diversidad” (p.185).

CONDUCTAS ADAPTATIVAS

Para Schalok (1999) y Luckasson (2002), la conducta adaptativa se refiere a las habilidades en las áreas de comunicación, autocuidado, vida doméstica, vida en comunidad, autodirección, salud, seguridad, académicas, funcionales, de tiempo libre y de trabajo que le permite a la persona “adaptarse con éxito a cualquier contexto del entorno” (p.91). De acuerdo con Luckasson (2002) las conductas adaptativas se pueden agrupar en:

a) Conceptuales o habilidades cognitivas, comunicación y académicas.

Para Luckasson (2002), la inteligencia es una capacidad mental general que incluye “razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, procesos simbólicos (incluido el lenguaje), aprender con rapidez de la experiencia” para entender el entorno. Esta área solo puede ser evaluada por la persona que esté suficientemente cualificado (psicólogo, neurólogo) para determinar el coeficiente intelectual (CI) y emitir un diagnóstico de las “dos desviaciones típicas por debajo de la media” (p.7, 40).

b) Habilidades Sociales, autodirección, ocio y tiempo libre, le permite a la persona ser capaz de comprender, manejar eficazmente objetos, actuar y disfrutar de relaciones interpersonales. Según la Organización Mundial para la Salud y Asociación Americana de Retraso Mental (2002), es primordial “analizar las oportunidades y restricciones que tiene el individuo en la vida de la comunidad” por medio de técnicas tales como la observación directa con su mundo material y social en las actividades diarias. Muchas veces por la falta de recursos, servicios o apoyos físicos y sociales pertinentes en la comunidad, impiden que a la persona se le reconozca, valore su rol y participe en igualdad de oportunidades.

Desde la perspectiva ecológica, también se debe contemplar los tres niveles del contexto en que desenvuelve la persona con discapacidad para que potencie lo cognitivo, los valores, la conducta, las relaciones interpersonales, el sentido del

tiempo, orientación temporal, el sentido del yo y otras, que son claves para que alcance su autonomía.

Entre ellas, el Microsistema referido al espacio social inmediato (familia y otras personas próximas), el Meso-sistema que involucra el vecindario, las organizaciones que ofrecen servicios educativos, de apoyo y el Microsistema o mega sistema, que integra los patrones generales de la cultura, sociedad e influencias sociopolíticas.

Relación de la didáctica y el desarrollo de la conducta adaptativa

Para establecer una relación entre las estrategias didácticas que se utilizan para promover el desarrollo de las conductas adaptativas, es necesario recordar lo que es “Educar” que implica conducir fuera, sacar a la luz las potencialidades de la persona en cada una de las dimensiones de desarrollo que involucra lo afectivo, ético, social, intelectual, físico desde la infancia hasta llegar a la vejez.

Según Barriga (2008, citado por Ojeda, 2010, p.17), la didáctica “es una disciplina que aparece ante la necesidad de profesionalizar al maestro” y a su vez, es la “ciencia del docente, desarrollada en atención a las características que adopta la práctica escolar en cada aula” (p.66) y para Ojeada (2010), es un método que posibilita articular ciertos contenidos, como punto de unión de lo epistemológico (un campo disciplinar particular) y lo didáctico” (p.17) en forma gradual, al mismo tiempo permite superar los niveles de abstracción del conocimiento contenido en los programas de forma creativa y coherente a las etapas de desarrollo en que se ubica

el estudiante para que obtenga nuevos aprendizajes. Además, la didáctica indaga lo teórico y de forma empírica la interacción-comunicación del “sujeto” (etapas evolutivas), los “objetos” (conocimientos, modelos de comportamientos socio-afectivo-moral) y a su vez, los sistemas simbólicos, culturales dentro y fuera de la escuela.

Para Motta (2010, p.16), “La educación en general y la escuela en particular han cambiado muy poco en su esencia, pues siguen su rol tradicional de transmitir el saber”. Asimismo, De Zubiría (1994, citado por Motta, 2010, p.7) expresa que:

La Escuela es una de las únicas instituciones no modificadas con la llegada del tercer milenio. El sistema educativo parece detenido en el tiempo. Su estructura, su organización, sus espacios, su currícula, sus contenidos, han cambiado a ritmos infinitesimales comparados con los cambios económicos, científicos y sociales de la época.

De ahí que, sea necesario recordar el origen y las características de las diferentes didácticas que se ha desarrollado a través de la historia para reflexionar si aún se dan signos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y buscar mecanismos para activar la propuesta De Zubiría (1994), de “formar personas, con una elevada capacidad intelectual y creativa, asociada con una cualidad actitudinal, como es la capacidad de establecer relaciones interpersonales positivas y productivas.(...) por una alta sensibilidad personal y social” (citado por Motta, 2010, p.36).

TIPOS DE DIDÁCTICAS

- 1. Didáctica Tradicional:** Se caracteriza por centrarse en la hegemonía del profesor y del libro de texto, con el objetivo de transferir la información, mantener la pasividad e inercia mental del estudiante y así tener los estándares de una cultura predeterminada. Para Sevillano (2004) el incremento, la expansión de la industria el mercado de la didáctica y la escuela de la «lección» se han convertido en simple consumidora del libro de texto y materiales de apoyo repetitivos, lo que la convierte en una especie de “recetas y píldoras cognitivas para coger, desempaquetar y calentar”.

Según la visión crítica de Ochoa (1997, citado por Motta, 2010, p.18-19), esta didáctica aún prevalece en la actualidad por que sigue desconectada del contexto, el “maestro se erige como poseedor o el relator del conocimiento”, es autoritaria y jerárquica al prohibir al estudiante cuestionar, hablar, pensar, participar, ser diferente, además el currículo se torna en el modelo para la homogenización de los contenidos, los métodos y la justificación para no introducir cambios o relacionarse con el contexto; lo que incide para afirmar que “es una aplanadora ideológica” al no ser pluralista en los enfoques y mucho menos tolerante de la diversidad. Del mismo modo, se da una desarticulación entre la teoría con la práctica y entre las expectativas de la sociedad, el sector productivo, con los propios alumnos y lo que ésta en realidad ofrece.

2. Didáctica activa

Esta didáctica difiere con la anterior, al considerar la estructura biopsicológica, los intereses y necesidades inmediatas del educando como elemento básico del proceso educativo. Para Sevillano (2004), esta didáctica al ser tan radical en el tipo de experiencias que ofrece al estudiante, no le permite superar el “egocentrismo” y se presenta una resistencia mental que impide enfrentar asertivamente las diversas circunstancias.

Una perspectiva racional de promoción y maduración de la personalidad no puede pasar por alto la red de necesidades histórico-culturales y económicos-sociales dentro de la cual se realiza, en concreto, el crecimiento del individuo. Por lo que esfuerzo, rigor intelectual, actitud para hacer previsiones y actuar se establecen como formas indispensables para la conquista de su autonomía y de su cultura.

La escuela activa, por sus residuos “subjetivista y naturalista”, sobrevalora desmesuradamente los instrumentos didácticos formales e informales, para que el estudiante se auto-eduque con el control del adulto que desembocan en seres condicionados por la cultura dominante.

3. Didáctica problematizadora

Propuesta por Pablo Freire, para contrarrestar el sistema de la “Educación bancaria” y evolucionar hacia un proceso educativo cognoscente que le permite al ser humano liberarse e independizarse a través de la continua comunión dialógica, acción, reflexión (acto dialéctico) que llevan a concretizar una praxis que transforma y humaniza la realidad en la que se circunscriben docente-estudiante. Según

Sevillano (2004), la didáctica problematizadora está centrada en la naturaleza del sujeto que aprende y de los objetos de aprendizaje, entendido como la “cultura de la humanidad”. Y desde ahí es necesario realizar selecciones educativas que se caractericen por la racionalidad, la investigación continua, con una apertura ante las experiencias y la continua discusión de los sistemas teóricos-prácticos ya adquiridos.

Además, la didáctica problemática va más allá de considerar objetivos, instrumentos, materiales a incrementar los diversos planos de la cada una de las personas (intelectual, afectiva, ético-social, estética y física). Para Sevillano (2004), hay que trascender y convertir una escuela como comunidad social insustituible de potenciación y de organización de la cultura, ocasión y estímulo para adquirir y reinventar palabras, pensamientos, fantasías a menudo privadas y negadas en las vivencias extraescolares, donde la educación promueva la proyección existencial del hombre y la mujer desde su crecimiento, autonomía y en la creatividad.

Quesada y Vásquez (2008, p.57) citan a Frabboni (2002), quien percibe la didáctica problematizadora o integradora como la vía básica que permite la apropiación “de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, que se formulan en el contenido de la enseñanza en un estrecho vínculo con el resto de las actividades curriculares y extracurriculares que realizan los estudiantes”. De igual forma, para Quesada y Vásquez (2008), la didáctica integradora

Contribuye a una teoría científica del enseñar y aprender, donde instrucción y educación se consolidan como una unidad y se le da importancia al diagnóstico integral del individuo que se concibe con un ser cognitivo, afectivo y volitivo, una didáctica que prepare al ser humano para la vida y para responder de manera asertiva a las condiciones socio-históricas que le rodean (p.57).

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

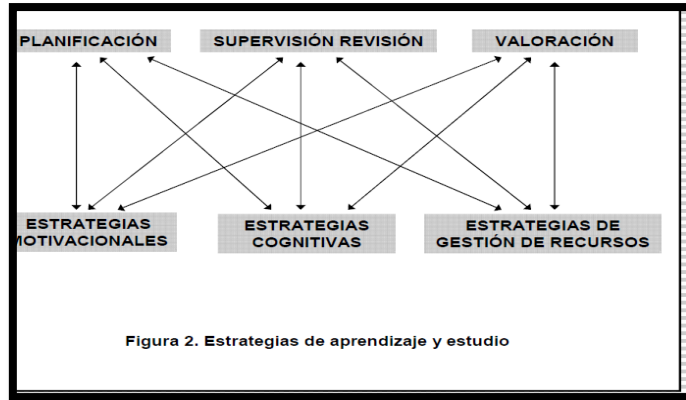
Como se pudo apreciar los diferentes tipos de didácticas que se han desarrollado en el campo de la educación, han tenido y siguen utilizando diferentes estrategias para transferir información o que el estudiante se apropie del conocimiento. Pero, ¿Qué significa estrategia? La Real Academia indica que un proceso regulable o reglas que permiten asegurar una decisión de forma óptima. Para Quesada y Vásquez (2008):

Las estrategias didácticas son todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos, las mismas deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. Por ello, todo educador debe organizar las clases de manera tal que logre un ambiente donde sus alumnos aprendan a aprender (p.44-45).

Lo que coinciden con Weinstein y Mayer (1986, citado por Cano, 2008), al expresar que pueden denominarse “estrategias de aprendizaje”, al relacionarse con los componentes (contenidos, objetivos, evaluación) que integran el proceso para que el estudiante logre un aprendizaje significativo.

Para Monereo (2000, citado por Cano, 2008), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionadas, que le permite al estudiante elegir, recuperar y organizar los conocimientos para lograr el objetivo o tarea asignada. Mientras que la técnica, siempre es consciente y deliberada al dirigirse a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto significa, que cualquier técnica que el docente decida utilizar con el fin de que el estudiante alcance un objetivo, se va a convertir en un mecanismo estratégico dentro de la didáctica = (estrategia didáctica).

Para Cano y Pastor (2008), las estrategias de aprendizaje y estudio deben entenderse como “el tiempo instruccional asignado a la predicción e hipotetización previa a la lectura, a la secuenciación de la actividad, a la reformulación y parafraseo de los objetivos propuestos, a la estimación de tiempos, y otros recursos, entre otros” (p.259) y los representa así:



Fuente: Cano y Pastor, 2008. *Modelos y Estrategias de Enseñanza* (2008).

Es por ello, que es importante reflexionar antes de aplicar una estrategia, cual es el fin que se persigue y buscar mecanismos que integren los tres elementos básicos: motivación, cognición y gestión de recursos para que el estudiante logre un desarrollo integral.

En primera instancia, se debe considerar la Motivación, que es el elemento principal que se debe suscitar desde el mismo educando para que explore, invente y obtenga o reestructure el conocimiento a través de los recursos que ofrece el contexto. Algunas estrategias didácticas que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes son las siguientes:

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

Permiten lograr un clima afectivo que fortalece los valores, las relaciones interpersonales, el cuidado de sí mismo y otros aspectos básicos para la vida de forma dinámica y atractiva para los estudiantes.

La reflexión

La Real Academia aclara que reflexionar es considerar algo nuevo y detenidamente. Es una especie de advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona. Por lo tanto, cuando el docente implementa este recurso en su mediación pedagógica, podrá notar cambios significativos en el estudiante, desde la valoración que tiene de sí mismo y para los demás.

Recuerde, la autoestima se forja desde temprana edad a través de los padres, como “espejo” de auto-valorización positiva o negativa. Por lo que el educador, debe estar consciente y tener presente que, cuando en el grupo ingresa un estudiante que juzga a priori a los compañeros, se burla o trata por todos los medios de ridiculizar al otro, debe estar alerta y buscar mecanismos que reorienten esa forma de sentirse o valorar a los demás para que logre tener auto-control adecuado y sentido de trascendencia de forma positiva. Y uno de los espacios que debe aprovechar son en las actividades iniciales o bien efectivizar la transversalidad, entendida como el

Enfoque Pedagógico que aprovecha las oportunidades que ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social. Es de carácter holístico, axiológico, interdisciplinario y contextualizado (Comisión Nacional Ampliada de transversalidad, 2002, p.4).

El cuento o fábula

La Real Academia (2009) define el cuento como la narración breve, oral o escrita, de un suceso real o imaginario. El cuento como recurso didáctico, es muy valioso en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para fomentar valores, incrementar la creatividad y debe ser acorde a la etapa del desarrollo. Es importante recordar aquellos hermosos cuentos que nos narraban los docentes en la escuela como el “Gigante egoísta, Caperucita Roja y los Tres cerditos” que nos inspiraban a valorar la importancia de compartir los bienes, el trabajo en equipo y seguir los consejos del adulto para salvaguardar la integridad física. De igual forma, hoy día el cuento, es un valioso recurso que permite incrementar la imaginación, enseñar valores y modelar conductas inclusivas desde el salón de clase.

Para Pelegrín (1982), el cuento tiene un poder maravilloso, porque le permite al niño o niña adentrarse en formas mágicas e incluso absurdas que llenan su universo mental de matices catárticos y evocadores. Además fortalece lo cognitivo, psicomotor, lingüístico, lo social y como valor añadido, transmite la herencia cultural. Así que cuando el educando identifica, imagina y recrea los personajes se apropia de una realidad que modela desde el interior para ser plasmada en conductas. De allí que se puede afirmar que, el cuento como estrategia didáctica ofrece una infinidad de ventajas, entre ellas:

- a) Incentivar nuevos aprendizajes y reforzar conceptos.
- b) Desarrollar la empatía social.

- c) Facilita espacios de comunicación y entretenimiento que favorecen a su vez el desarrollo del lenguaje y enriquecimiento del léxico.
- d) Estimula la creatividad (pensamiento divergente), la observación, la memoria, la representación simbólica, el gusto por lo estético y poético.
- e) Fomenta valores y las normas bases para la sana convivencia.

El juego

El juego, al ser una actividad universal en todas las culturas desde temprana edad, permite externar sentimientos, necesidades, potenciar la creatividad, de igual modo podría compararse con una “válvula de escape” para liberar tensiones, tristeza y otros sentimientos negativos. El juego es la manera natural que le permite al infante desarrollar todas sus capacidades para adaptarse al medio y a su vez, es un adiestramiento tanto físico y mental. Para Jiménez (1990) el juego es “cualquier actividad que se aprende por el placer que proporciona, tiene carácter lúdico, sin consideración de estado final. Se emprende voluntariamente y no hay en ella fuerza externa, ni compulsión” (p.25).

Además, el juego hoy en día, deja de ser un simple medio de subsistencia para la especie humana, porque se convierte en un fenómeno social y educativo que posibilita el desarrollo integral del educando, modificar conductas atípicas o integrar de forma asertiva al estudiante con diferentes tipos de discapacidad.

Para O'Connor y Seymour (1992), el juego es un recurso muy positivo para estimular la memoria, pues solo se recuerda en un 90% lo que se hace, un 30% lo que se visualiza, un 20% de lo que se escucha y un 10% lo que se lee. También, permite incentivar al estudiante tímido a externar sentimientos, emociones y hasta traumas, sin temor a ser ridiculizado por sus pares, aprende a asimilar el error como un reto, al mismo tiempo se desarrollan las habilidades motoras, de lenguaje, se fortalecen las relaciones interpersonales (estudiantes, docentes), estimula el deseo de aprender a aprender de forma agradable, relajada y activa la sana competitividad.

El docente debe tener presente que lo más importante es que todos participen, pues de lo que se trata es de que adquieran un aprendizaje más significativo y por lo mismo se debe, al considerar el juego como estrategia didáctica, debe adecuarlo a las particularidades del grupo al que se dirige y considerar los siguientes aspectos:

- Para no perder interés y dejar una sensación de vacío o de una actividad incompleta previamente debe establecer el tiempo y el momento más adecuado para realizarlo (motivación, recapitular, evaluar, incentivar a un nuevo aprendizaje) e involucrar las destrezas de comprensión auditiva-escrita, expresión oral y verbal.
- El material didáctico debe ser acorde a la etapa de desarrollo y edad cronológica del estudiante.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Para Mayer (1992, citado por Cano y Pastor, 2008, p.266), son aquellas que permiten integrar nuevos materiales con el conocimiento previo. En este grupo se encuentran el material concreto, “las estrategias de selección, organización y elaboración de información relevante” de forma coherente que permite ser integrada a los conocimientos que posee la persona.

Elaboración de proyectos

Consiste en la elaboración de trabajos que puede ser individual o grupal, donde el estudiante investiga o aplica los conocimientos adquiridos sobre un tema. Entre ellos se puede citar las maquetas, afiches, tira didáctica, rompecabezas, periódico mural, entre otras.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Para Marqués (2001, citado por Cano, 2008) las actividades de aprendizaje metacognitivas, son aquellas que le permite a persona adquirir conciencia sobre sus propios procesos cognitivos, y en las que interactúan las habilidades emocionales como: empatía, tolerancia a la frustración, persistencia en la actividad, flexibilidad ante los cambios, a través del pensamiento analítico, pensamiento crítico (evaluación, conexión), pensamiento creativo (elaborar, sintetizar, imaginar) y el pensamiento complejo (diseñar, resolver problemas, tomar decisiones...).

Según Kurtz (1990, citado por Cano y Pastor, 2008) la metacognición le permite a la persona poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento

de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué usarlas. Y en segundo lugar, le permite determinar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

En este grupo, se puede citar las siguientes estrategias: Esquemas, diagramas, mapa conceptual, mapa mental, porque permiten extraer la información más relevante de forma clara y concisa que permiten mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico, porque según Cano y Pastor (2008), la persona debe “tratar de darle sentido generando hipótesis, planteándonos preguntas, parafraseando, haciendo anotaciones, aportando ejemplos o ilustraciones a partir del material en cuestión” (p.267), y es lo que favorece la comprensión, consolidar, recordar y reconstruir la información.

ESTRATEGIAS DE MANEJO DE RECURSOS

Para Pintrich (2000, citado por Cano y Pastor, 2008, p.268) un punto central que debe darse para optimizar el proceso de aprendizaje es la “autorregulación comportamental” gestionando los recursos disponibles, desde lo material como personales. Es por ello, que es necesario sensibilizar al estudiante sobre lo que va a aprender para que se active los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica para que logre a buen término la resolución de las tareas.

Diversos autores, coinciden que la motivación es la principal clave que incide para la marcha y alcance de elementos o metas (académica, rendimiento,

aceptación...) que se persiguen. Por lo que es necesario, saber el cómo, cuándo, porqué se debe reflexionar, controlar o modificar las decisiones en función de las demandas de la tarea y del mismo estudiante. Dentro de este grupo de estrategias, se encuentra la gestión del tiempo, del contexto, de ayuda (soporte tecnológico, documentos, entre otros).

EDUCACIÓN INCLUSIVA

En tiempos pasados, en “el modelo desarrollado por la integración” el estudiante con necesidades educativas especiales pasaba tiempo fuera del aula recibiendo apoyo, lo que imposibilitaba una auténtica inclusión intelectual y emocional.

Actualmente, en una escuela inclusiva, es posible que el estudiante se sienta parte de una familia escolar, porque se suministran recursos, los profesores coadyuvan en el consenso de la aceptación y tolerancia a la diversidad. Ya no más, aquel mensaje de si eres distinto debes marcharte (Navarte, 1978).Y al mismo tiempo se intenta reorientar la sociedad actual y revitalizar los “vínculos de proximidad” expresado por la UNESCO en el año de 1996, desde el nivel de preescolar hasta los niveles superiores (universidades) por medio de mecanismos que hagan posible construir un mundo, como lo afirma Porto Alegre, orientado en los valores y prácticas acordes con la dignidad de todos los seres humanos, así erradicar estructuras que excluyen.

De esta forma, como lo afirma Cumbre de Niza (2000), el modelo de educación inclusiva se caracteriza por tener una filosofía que reconoce la capacidad del ser humano para aprender dentro del pluralismo cultural y se propone “Luchar contra todas las formas de exclusión y discriminación para promover la integración y participación de los grupos más vulnerables en la vida económica y social” p.78).

Se requiere de políticas que materialicen la organización, funcionamiento, coordinación, participación y formación permanente de todos los miembros en la comunidad educativa, para que la perspectiva social sea diferente e interactiva, desde la expresión de estudiante con **necesidad especial**, por el término “**inhabilidad**,” que puede paliarse y hasta lograr que se desarrolle, si se realiza un trabajo interdisciplinario; porque desdichadamente, el mismo padre de familia o docente, al tener un conocimiento previo de la discapacidad intelectual del niño(a), lo etiqueta. De ahí que sea relevante, una nueva filosofía en el quehacer educativo para que todos los niños y las niñas tengan sentido de pertenencia, se les valore, tengan la oportunidad de un aprendizaje más significativo y más humano desde la pluralidad.

Para Giroux (2003) y Aguilar (2004), hay que modificar las reglas dentro de la institución educativa dado que se piensa y se actúa en función del adulto, se exige silencio absoluto como sinónimo de disciplina, se imparte lecciones magistrales, aburridas, repetitivas que buscan homogenizar el trabajo y el rendimiento del estudiante, además solapa la capacidad de auto-educarse en contacto con el ambiente, con su comunidad social e impide que su espíritu “aventurero” se adentre

a ese mundo de lo posible, mediante la continua reconstrucción de otros nuevos e inéditos significativos, en otras palabras, lo multidimensional de la persona.

Porque sí se pretende lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso, se debe respetar el derecho de cada miembro a aprender de acuerdo con su ritmo, a su estilo y reconocer la regla que dice: "tengo el derecho de ser yo mismo en esta habitación". Nadie tiene derecho a tratar a ningún ser humano injustamente, por su apariencia o necesidad educativa.

Del mismo modo, apremia incorporar un currículo con un enfoque holístico y constructivista, que preste más atención a las experiencias cotidianas, a las percepciones propias, a los elementos de la historia tan necesarias para que la persona desarrolle una vida más independiente y productiva. Esto se logrará en la medida que se contemple una metodología que favorezca la individualización de la enseñanza a partir de la diversidad y de la capacidad del educando. Es hora, de dejar atrás la perpetuación de una enseñanza verticalista y homogenizadora.

Según Thousand (1999), el maestro del siglo XXI, debe familiarizarse con los métodos existentes y sentirse estimulado para experimentar nuevas estrategias que faciliten la participación activa, con una visión humanista donde predomine el diálogo para buscar soluciones a los problemas en forma conjunta: escuela y la comunidad (p.137) y velar por fortalecer los valores democráticos, el respeto, la tolerancia de las diferencias y compensación de desigualdades.

Por tanto, se debe reflexionar sobre el verdadero significado de educación inclusiva y dejar atrás los cuestionamientos acerca del niño "diferente" como un obstáculo en la clase, determinar la función del profesor de apoyo, si la misma consiste en atender al estudiante con Discapacidad Intelectual en otro recinto para que sus pares puedan avanzar o por el contrario darle apoyo en su aprendizaje.

Hoy en día es urgente un cambio de actitud, de perspectiva y es el pedagogo quien podrá contribuir en este cambio desde el nivel áulico para desarrollar una sociedad democrática mediante la creación de redes de apoyo (físicas, afectivas, sociales) en favor del género humano.

En 1990, se restablece el derecho que tienen los grupos minoritarios a la educación e instan a las escuelas acoger a los niños, niñas, jóvenes y adultos independientemente de sus "condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras" (Declaración Mesoamericana, 2004, p.1). Por consiguiente, es por medio de la "Educación inclusiva" que se busca derribar la infinidad de obstáculos que violentan un derecho tan sagrado para cualquier ser humano.

En el sistema educativo costarricense se procura, como afirma Luckasson (2002, p.10), ver la discapacidad como un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, de esta manera se validan uno de los derechos universales como es la educación para las personas con discapacidad intelectual, respaldados

en leyes y políticas que buscan involucrar a todos los actores (familia, sociedad civil, comités de apoyo educativo) y a los mismos grupos o individuos con riesgo de exclusión para modificar las culturas [desde los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad] las relaciones entre la escuela y sociedad, mediante diferentes formas de organizar el centro, el currículo, las metodologías, prácticas cotidianas, relaciones con la familia, intercambio y formación de profesorado para pasar a ser “un microcosmos y un camino a la sociedad inclusiva” (Bartón 2001, Ainscow, 2002, citado por Barrio, 2008, p.19-21).

Consecuentemente, esto implica tener una disposición interna que impulse a coadyuvar en el desenvolvimiento de destrezas, dándole las herramientas a la persona para que sea autónoma y productiva en la sociedad, y así se podría afirmar que la política educativa costarricense se nutre de los principios del Humanismo, Racionalismo y Constructivismo, porque al reconocer el valor trascendental y las facultades que posee cada estudiante, podrá crecer en lo cognitivo como en otras habilidades para la vida.

Es a nivel áulico, donde está el dispositivo clave a favor de este nuevo enfoque, el docente de educación regular es quien tiene la competencia de promover valores y las condiciones para potenciar una educación flexible, tolerante a la diversidad dentro y fuera del contexto escolar.

De igual forma, para Quijano (2008) es fundamental concretizar una institución que se destaque por “el trabajo colaborativo tanto entre docentes, como entre los mismos estudiantes y el resto de la comunidad educativa; de tal forma que promueve el éxito de todos los alumnos en su proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.142).

BARRERAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva es hoy, un signo de esperanza para reinvertir o evitar situaciones que menoscaban al ser humano y su trayectoria en la sociedad civil. Vemos, como nuestros centros educativos abren sus puertas para atender a una población tan diversa en su cultura, creencias, formas de pensar, necesidades y aspiraciones, pero aún, afloran actitudes adversas hacia la discapacidad intelectual, que tiene una persona.

Entre ellas, el carácter peyorativo de “Retraso Mental” (1992), al considerar como un “rasgo del individuo” y etiquetar a la persona en una categoría de psicopatías, en contraposición con lo que propone la Asociación Americana (2002, citado por Verdugo, 2002, p.1) de “(. ...) plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto”.

Igualmente, la Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), instan que este enfoque debe ser desde el modelo multidimensional, ecológico, y puntualizan que todos los componentes referidos a

deficiencias, limitaciones en la actividad y restricción en la participación, pueden ser cualitativas o cuantitativas con respecto a otras personas que no tienen problemas de salud similar, por pérdida, defecto, anomalía o cualquier otra desviación significativa según la norma estadísticamente establecida. De tal modo, no deben escapar los factores contextuales que influyen positiva o negativamente en la persona.

También, la carencia de valores impiden una comunión verdadera con el más próximo, los mismos programas de estudios descontextualizados de la realidad biopsicosocial-cultural del estudiante inciden en el progreso de las destrezas básicas para la vida. Para la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (2007), en América Latina y el Caribe observan que:

Los déficits educativos son parte de una estructura social de marginación de determinados grupos de población, y en ese sentido, la educación no está siendo capaz de ayudar a compensar otras diferencias sociales, sino que contribuye a reproducirlas (p.142).

Por lo que urge, un sistema educativo que realmente atienda a los grupos vulnerables que sufren discriminación, inequidad social y de forma muy particular, los estudiantes con necesidades educativas especiales (Conferencia Internacional de Educación, 2008), desde el despliegue de políticas que coadyuven en promover prácticas pedagógicas y se ofrezcan recursos para asegurar la igualdad de

oportunidades y luchar contra toda forma de discriminación en un marco de promoción de la equidad. Una educación de calidad es entonces una educación inclusiva, puesto que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos (UNESCO, 2008, p.7-28).

A pesar del Relanzamiento de la Educación Costarricense y de los esfuerzos que se han realizado para operacionalizar la Ley 7600 (1996) “Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad” y posteriormente, el Reglamento de la Ley en Mención de 1998, aún no es evidente el 100% de una educación inclusiva, ya que se sigue dando mayor énfasis a los aspectos cognoscitivos del aprendizaje, que contradicen u omiten las dimensiones de la persona: social, ético-moral, afectivo-emocional y formación del pensamiento que son parte del objetivo de la educación integral de atender. De acuerdo con Navarte (1978), es necesario un currículo que realice un enfoque polimodalmente, porque:

No hay alumnos irrecuperables, todos pueden progresar si tienen una educación adecuada. El progreso no depende tanto de la capacidad innata, sino de la calidad de aprendizajes realizados y en este aspecto es clave el rol de la escuela y la familia, pero también el aprendizaje es el resultado de la interacción social y del clima afectivo. Es necesario conocer el punto de partida de cada alumno y valorar sus progresos (p.12).

En consecuencia, una escuela consciente y comprometida, hace efectiva en su praxis estos elementos, mediante la búsqueda e incorporación de mecanismos que posibiliten dar respuesta a los intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje afines a las necesidades del escolar. Por lo tanto, la función del docente debe trascender más allá de transmitir saberes, reconoce y acepta los trastornos de aprendizaje o discapacidad intelectual como algo que acontece en el niño, en la familia, en la escuela.

A nivel de aula propicia mayor atención, detección, más flexibilidad en cuanto a la contención, incentiva y establece una relación adecuada para que el estudiante pueda ser altamente productivo. Además, el docente debe tener claro que, el proceso de enseñanza puede ser también destructivo, cuando no se actúa en el momento oportuno y lo más atroz, que quien es más perjudicado, es el educando.

Por otra parte, es necesario autoevaluar todos los indicadores tal como lo expresa la UNESCO “para avanzar hacia culturas, planes de acción y prácticas inclusivas “dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y cultura que tenemos y que queremos” (Foro educativo mundial de Dakar, 2000, citado por FEAPS, 2008, p.23) y son parte de los objetivos para el 2015.

Para Duk (citado por FEAPS, 2008), a pesar de tantas trabas, aún se busca y se lucha por un cambio significativo desde la educación regular y especial “creando progresivamente las condiciones que permitan introducir las transformaciones que se

requieren, a partir del análisis de cada contexto y de los recursos disponibles” (p.23). Todas las y los actores de la educación deben asumir ese compromiso, como lo expresa la UNESCO “la inclusión significa que durante todo el proceso escolar es importante identificar y eliminar las barreras que surgen para la participación social y el aprendizaje” (citado por FEAPS, 2008, p.23).

Del mismo modo, hay que suscitar una nueva visión de cultura, donde las diferencias sean aspectos positivos, oportunos e enriquecedores para nuevos aprendizajes y no como obstáculo negativo. Para Blanco (1999), es fundamental, desarrollar una intensa actividad de información, de sensibilización a toda la comunidad educativa y a la sociedad acerca de lo que implica la discapacidad intelectual y no como un asunto que le incumbe a los encargados del menor o a quienes tienen una relación más directa con el estudiante.

De acuerdo con Aguilar (2003), el sistema educativo impide un progreso acorde:

1. Porque los planes de estudio son inapropiados.
2. Hay una inadecuada formación de docentes.
3. Las instalaciones son inaccesibles e inexistencia de apoyos, y según Aguilar (2003), esto está creando "barreras para el aprendizaje la participación" de estos y posiblemente de otros estudiantes” (p.3), siendo necesario admitir que la educación inclusiva es un movimiento basado en el principio de que la educación

es un derecho inalienable de todas las personas y se opone a cualquier forma de segregación personal, social, étnica o cultural.

Por consiguiente, es necesario asumir una nueva visión ideológica, así como a un ordenamiento del sistema educativo conceptual y estructuralmente distinto al que conocemos. Arnaiz (1999) y Aguilar (2003), afirman que no son los estudiantes quienes deben responder a las necesidades del sistema, sino que es el sistema el que se debe transformar para dar respuestas a la diversidad estudiantil con criterios de equidad y calidad.

Por lo tanto, no es suficiente el cambio en el léxico, lo que realmente importa es la metamorfosis del pensamiento, de actitudes proyectadas en planteamientos, en acciones solidarias, de tolerancia en la sociedad, en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad de los estudiantes; porque es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir, como lo señala Stainback (1999) “Tiene que ver con el vivir juntos, con la acogida del extraño y con volver a ser todos uno” (p.15).

Aguilar (2003) hace referencia, que el cambio debe surgir del mismo currículo por ser una responsabilidad compartida del sistema, desde la política educativa y gestión administrativa. Así como el cambio de actitud, debe inquietarse el espíritu de los profesionales por actualizarse, participar e incorporar estrategias didácticas pertinentes a la diversidad, equidad y así propiciar “una educación basada en

resultados, teoría de las inteligencias múltiples, aprendizaje constructivista, agrupación multiedad, uso de tecnología y otras (p.18).

Para Quesada (2003), la escuela debe “involucrar la familia, porque ambas son unidades de producción, reproducción, distribución y consumo cultural. Ahí se aprende y se aprehende aquello que nos acompañará en un gran trayecto de nuestras vidas” (p.32). Y el educador debe contribuir a reforzar los valores, claves para potenciar un proceso de enseñanza y aprendizaje más humano para construir una cultura de Paz entonces, se requiere integrar el contexto social-cultural, educativo y áulico, tal como se señaló Delors en 1996.

Por lo tanto, al pretenderse un cambio de esquemas mentales, también el educador debe actualizarse y conocer aspectos inherentes sobre cualquier tipo de discapacidad que tiene el estudiante para que lo comprenda y planifique acciones inclusivas que le ayuden a paliar las inhabilidades.

CAPÍTULO III
DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLOGICO

Tipo de investigación

El presente estudio, cuyo propósito fue investigar la pertinencia de las estrategias didácticas empleadas por los y las docentes al desarrollo de las habilidades: sociales y prácticas en los estudiantes con Síndrome de Asperger, para lograr una educación inclusiva en el aula regular, se caracteriza por ser una investigación que se encuentra dentro del *paradigma naturalista* y con un método de estudio de caso, al caracterizarse según Buendía, Colás y Hernández (2003, p.257) “porque presta atención a cuestiones que pueden ser conocidas a través de casos”, mediante el análisis interpretativo de lo que acontece en la mediación pedagógica que desarrollada por los docentes para atender a los estudiantes con Síndrome de Asperger de II ciclo de la Educación General Básica en una escuela pública costarricense.

Según Hernández (2010) este tipo de estudio insiste en la relevancia del fenómeno basada en la rigurosa descripción contextual, de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, la conducta observable, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones entre otras. Y es desde ahí que se centra como un enfoque cualitativo, con una metodología descriptiva e interpretativa de las acciones que realizan los y las docentes para atender al estudiante con Síndrome de Asperger en el aula regular. Por otra parte, y basándose en Barrantes, (2009) se intenta “determinar qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y

palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros” (p.155) lo que permite explicar la efectividad o ineficacia, de las estrategias didácticas en el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas del estudiante con Síndrome de Asperger.

La investigación responde desde el enfoque de “**Estudio de Casos**” porque implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Estrategias didácticas) dentro de un marco geográfico, en una institución educativa (Barrantes, 2009, p.162) que pertenece a la Regional de Occidente. Además, es un estudio de caso interpretativo que plantea teoría acerca del asunto motivo de estudio, en el cual el aporte teórico será sobre tipos de estrategias didácticas que coadyuvan la enseñanza de las habilidades sociales y prácticas en el estudiante con Síndrome de Asperger. Y desde la **perspectiva epistémica**, se caracteriza en primera instancia, por reconocer la dignidad del educando como ser humano, con capacidad de raciocinio y habilidades que puede trascender en forma positiva desde una educación inclusiva.

Participantes del estudio

Para Barrantes, (2009) los participantes del estudio son todas las personas, grupos, instituciones, comunidades, documentos, obras u otros que integran el centro de interés donde se estudia, observa el problema para obtener resultados que permitan hacer una propuesta que guíe a los involucrados.

Los participantes del estudio, se seleccionan de forma intencional, pues el interés fue investigar la congruencia de las estrategias didácticas empleadas por los 9 docentes que imparten las siguientes disciplinas para desarrollar las conductas adaptativas en los estudiantes con síndrome de Asperger.

Cuadro: 2 Participantes del estudio

Docente	Grupo profesional	Grado Académico	Años de servicio
Guía de grupo	Pt.6	Licenciada en I-II ciclos de la enseñanza general básica	21
Inglés	Pt.6	Licenciada en la enseñanza del inglés	9
Inglés	Pt.6	Licenciada en la enseñanza del inglés	7
Música	Pt.5	Bachiller en Educación Musical	25
Cómputo	Pt.5	Licenciada en informática	18
Ciencias- Matemática	Pt.6	Licenciada en Docencia	20
Español- Estudios Sociales	Pt.5	Bachiller en educación primaria	16
De apoyo	Et4	Educación Especial	7
Computo	Pt.6	Licenciada en Informativa Educativa I-II ciclos	15
Terapista de lenguaje	Pt.5	Bachiller en terapia de lenguaje	6

Fuente: Dirección del centro educativo 2010.

Además, como complemento de este proceso se solicitó información al Asesor Nacional de Educación Especial, a la Directora del Departamento Curricular, a la Asesora Regional de Educación Especial de la Regional Educativa de Occidente,

para un total de 12 personas, con el propósito de identificar otras estrategias didácticas que pueden aplicar los y las docentes para contribuir en el desarrollo de las conductas adaptativas en el estudiante con Síndrome de Asperger.

Marco contextual y cultural del estudio

A continuación se presenta las principales características del contexto institucional donde se realizó a cabo la investigación. El centro educativo, su historia se inició en el año 1959 cuando los vecinos hacen un censo de niños y recogen firmas para llevar la petición a la Municipalidad; teniendo una respuesta positiva. Pero es hasta 1960, que abre por primera vez las puertas en un galerón (bodega) de herramientas de la municipalidad y atienden aproximadamente 100 estudiantes a cargo de tres docentes.

Se clasifica de tipo urbano, oficial y mixta, categoría de Dirección Técnica 4, pertenece al circuito 01 de la Regional de Occidente y se ubica al costado noroeste del Estadio Municipal: Guillermo Vargas Roldán en un área de un cuadrante. Actualmente la directora es la Máster Ledezma, quien junto con los 30 docentes de las asignaturas básicas y complementarias, atienden a 720 estudiantes que provienen de los barrios Copán, La Libertad, El Progreso, Tres María dos, Las Lomas, Polideportivo, INVU, Tucán y algunos estudiantes que provienen de los distritos de San Rafael.

Ledezma (2009), expreso que desde el año 2007, se diseñó un plan institucional que busca responder a las áreas estipuladas, según los lineamientos del MEP y la política Educativa Hacia el Siglo XXI y el que consta de dos partes:

La primera parte se refiere a la misión, visión y objetivos que se desean alcanzar, por lo que al inicio, intermedio o cierre del curso lectivo se analizan las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que puedan obstaculizar o ayudar al buen funcionamiento de la institución.

La segunda parte, está enfocada a cada una de las áreas referentes a la comunidad educativa en concordancia con la misión, visión y objetivos, en las que se contemplan los aspectos siguientes: área de infraestructura, administrativa, valores, socio-afectiva, entre otros.

Descripción del grupo y clima de aula

El grupo A está conformado por 26 estudiantes, 14 hombres y 12 mujeres. Y el grupo B, por 25 estudiantes, 11 hombres y 14 mujeres. En ambas secciones hay un estudiante con diagnóstico de síndrome de Asperger. El grupo A, se caracteriza por ser más pasivo y poco participativo, mientras que la sección B, es muy dinámico, les agrada participar en las diferentes actividades que se desarrollan en el aula y a nivel de la institución. Además son muy cooperadores y solidarios entre sí.

La interrelación de los docentes con los estudiantes es adecuada y de respeto, utilizan una modulación que se escucha con claridad en los diversos puntos del aula.

Distribución del horario

Los estudiantes de las dos secciones asisten los lunes, miércoles y viernes por la mañana (7 a 12:10). El martes y jueves por la tarde (12:20 a 5:30). Reciben lecciones en las cuatro asignaturas básicas: Matemática, Español, Ciencias, Estudios Sociales, Agricultura, Cómputo y en las asignaturas complementarias: Religión, Inglés y Educación Física.

Fuentes de información

Para efectos de esta investigación se utilizó como marco referencial “el conjunto investigado (...) como: anuarios, archivos, publicaciones periódicas (...)” (Barrantes, 2009, p.92) o conjunto particular de unidades estadísticas, que ni ha sido concebido como población o universo, ni tampoco ha sido seleccionado como muestra de una determinada población. Es simplemente un conjunto que el investigador tiene a mano y quiere estudiar.

Definición de conceptos

En el siguiente apartado, se definen cada una de las categorías de análisis del presente estudio, con el objetivo de ofrecer al lector una visión clara de lo que se pretendió lograr, según la perspectiva de la investigadora del problema en cuestión.

Concepto	Definición
Estrategias didácticas	Son todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por el docente para facilitar y promover aprendizajes significativos mediante el análisis, interpretar, buscar soluciones y otras acciones que le permite al estudiante descubrir y apropiarse de nuevos conocimientos.
Conducta Adaptativa	Se refiere a las habilidades en las áreas de comunicación, autocuidado, vida doméstica, vida en comunidad, autodirección, salud, seguridad, académicas, funcionales, de tiempo libre y de trabajo que le permite a la persona adaptarse con éxito a cualquier contexto del entorno.
Educación inclusiva	Educación general que valora y respeta la diversidad estudiantil para crecer juntos en igualdad de derechos y oportunidades.
Síndrome Asperger	Es un trastorno del desarrollo de base neurobiológica, que afecta el funcionamiento social y las diversas actividades e intereses de la persona.

Fuente: Luckasson (2002), Artigas (2007), Quesada, Vásquez y Aguilar (2008).

ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS DE INVESTIGACIÓN

Primera fase

Las actividades ejecutadas llevaron el siguiente orden:

1. Consentimiento informado en forma escrita a cada uno de los participantes del estudio.
2. La primera entrevista fue con la Directora del centro educativo (véase anexo 1, 2)
3. Observación del contexto del centro educativo y del aula.
4. Entrevista previa con los participantes del estudio (docentes).
5. Observación de las mediaciones pedagógicas a los docentes por parte de la investigadora.
6. Entrevistas a los docentes y funcionarios del Ministerio de Educación Pública (Asesor Nacional y Asesora de Educación Especial de la Regional Educativa de Occidente y la Directora del Departamento de Desarrollo Curricular).
7. Se realizó la técnica de grupo focal, que consiste en una reunión de grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas), con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada con los sujetos seleccionados en la investigación para que conversaran desde la experiencia laboral sobre la temática o hecho social que es objeto de la investigación.

Segunda fase

Al ser una investigación cualitativa, siguió una línea descriptiva e interpretativa en el siguiente orden:

1. Se recopilan notas de campo, datos en forma escrita y se graban para no omitir aspectos importantes relacionados con el tema en estudio, que ofrecen los docentes y otros personeros del Ministerio de Educación Pública.
2. Se elaboran crónicas de las observaciones durante la mediación pedagógica, entre las que se destaca la metodología, técnicas, estrategias didácticas, las relaciones interpersonales y procedimientos que permiten la inclusión del estudiante con Síndrome de Asperger.
3. Se determina la información según las categorías de análisis y se extraen las categorías emergentes.
4. Para el análisis e interpretación, se utiliza la codificación de unidades de significado y con colores, se destaca los aspectos más relevantes que tienen relación con cada una de las categorías de análisis preestablecidas.
5. Se elaboran matrices de cada categoría de análisis que emergió durante el estudio, en las que se anotan las interpretaciones y los ejemplos seleccionados de las crónicas recopiladas a través de las técnicas aplicadas en el trabajo de campo, así como la teoría e interpretación de la investigadora para posteriormente elaborar los resultados.

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de la información en este estudio, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Observación participante: Técnica seleccionada para la recopilación de información en el aula y del contexto escolar: ambiente físico, social, humano, la forma de vincularse los discentes, así como las estrategias pedagógicas didácticas que implementan los docentes para desarrollar las habilidades sociales y prácticas en los estudiantes con síndrome de Asperger.

Para Barrantes (2009, p.202), es una técnica que lleva “un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con ciertos problemas”. Se realizaron 25 observaciones (véase anexo 3,4, 5) de ochenta minutos, en los dos grupos donde hay un estudiante diagnosticado con Síndrome de Asperger. Las mismas se realizaron durante la mediación pedagógica en las asignaturas: Español, Estudios Sociales, Ciencias, Matemática, Inglés y Música. La investigadora se ubicó en diversos puntos del aula, con el fin de prestar atención a la interacción pedagógica del docente con los estudiantes con o sin discapacidad intelectual, se llevaron de forma sistémica y objetiva mientras se desarrollaba las clases para determinar el tratamiento de los contenidos y la integración del niño con Síndrome de Asperger en el proceso.

De igual forma, se observó durante los recesos, los patrones de conducta del estudiante hacia sus compañeros de grupo, así como con el resto de la población estudiantil, docentes y de estos hacia él, para identificar si hay signos de exclusión o si el estudiante S.A. evidencia habilidades sociales adecuadas.

Entrevista en profundidad

Según Creswell (2005, citado por Hernández, 2010), la entrevista puede ser abierta, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios. Por lo tanto, se aplicaron entrevistas estructuradas, semiestructuradas y abiertas como “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, cuyo propósito es comprender la perspectiva que tienen sobre experiencias y situaciones (Taylor y Bogdan, 1994, Barrantes, 2009, p.208), para este caso particular, relacionada con las estrategias didácticas para atender al estudiante con síndrome de Asperger.

Para la ejecución de esta técnica (véase anexo 8), se realizaron previamente entrevistas a los docentes que atienden a los dos estudiantes con síndrome de Asperger, así como a otros personeros del Ministerio de Educación Pública, entre ellos: Asesor Nacional de Educación Especial, Jefe del Departamento de Desarrollo Curricular, Asesora de Educación Especial de la Regional Educativa de Occidente y otros docentes que han tenido la experiencia de atender esta población, con el propósito de obtener información acerca de otras estrategias metodológicas que

pueden ser empleadas para enseñar sus contenidos a un niño con Síndrome de Asperger .

Estas entrevistas se grabaron, con el fin de no omitir información dada por los docentes participantes del estudio, posteriormente se revisaron las notas de campo para examinar su coherencia y cuáles eran útiles al propósito de la investigación. En ella se incluyeron aspectos como: lugar, hora, persona entrevistada, forma cómo reaccionaba el entrevistado y otros datos que ayudasen a la hora de hacer la interpretación.

Grupo focal

Para Hernández (2010), la técnica del grupo focal, consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas) para que conversen sobre uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. El formato y la naturaleza de la sesión dependen del objetivo, de las características de los participantes y del problema planteado.

En el presente estudio de investigación, el grupo focal estuvo conformado por 5 docentes participantes del centro educativo José Joaquín Salas Pérez, con el objetivo de profundizar sobre la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas en los estudiantes con Síndrome de Asperger.

Previamente se estableció una conversación formal con los cinco docentes invitados y se les informó sobre el propósito de la aplicación de la técnica, así como la metodología que debían seguir. La persona encargada de moderar la reunión fue la investigadora y con la aprobación de los mismos, se grabó la información, con el fin de no dejar a la deriva aspectos inherentes al tema para luego confrontar con la teoría. La entrevista del grupo focal duró aproximadamente 1 hora.

Triangulación de datos

Para Chiva (2001), la triangulación es un tecnicismo procedente de la navegación, en el que se utiliza al menos tres puntos de referencia para la localización de un objeto, por lo que en la investigación se asocia con el uso de múltiples e independientes medidas. La triangulación es una herramienta heurística, que permite al investigador garantizar el contraste de las diversas percepciones emitidas por los participantes, posteriormente interpretar en forma consistente y validar la información obtenida.

Para aplicar esta técnica, se le solicitó a la docente de apoyo realizar las cuatro últimas observaciones de aula, con el fin de corroborar si realmente los docentes implementan estrategias pedagógicas didácticas desde un enfoque inclusivo, para potenciar las habilidades sociales y prácticas en el estudiante con diagnóstico de Síndrome de Asperger. De igual forma, la triangulación se verificó a partir de los resultados obtenidos en las observaciones, con lo expresado por los autores y con las categorías planteadas.

Categorías emergentes

Para Vera (2005), los datos que se obtienen de cada una de las categorías de análisis planteadas se dividen en dos fases, de acuerdo a la categoría cualitativa o cuantitativa. Sin embargo, en la segunda fase se integran los resultados que permiten ofrecer un panorama claro, detallado y sistematizado sobre los conceptos principales del estudio.

Durante la recolección de datos, surgen otras categorías que tienen relación con el tema de estudio, por lo que se estructuraron en una matriz y posteriormente se analizaron, según lo propuesto por Barrantes (2009); lo que permitió tener una comprensión mucho más realista sobre los aspectos que surgían durante la mediación realizadas por los docentes, y posteriormente confrontarla con lo expuesto por los diversos autores investigados.

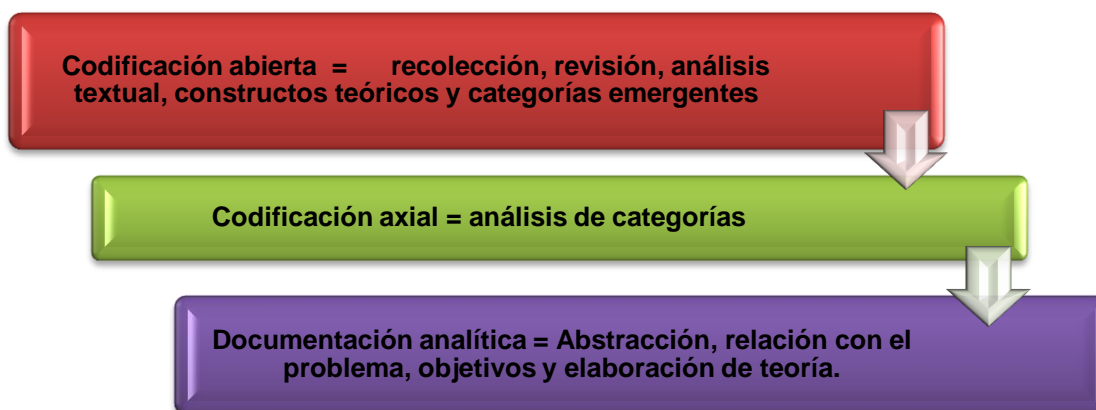
METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El procedimiento metodológico empleado en la investigación se caracterizó por desarrollar los siguientes pasos que se representan en el siguiente esquema.



Codificación

Comprendido el código como mecanismo heurístico para indagar, descubrir y analizar la información relacionada con el tema de estudio, se presenta a continuación los pasos seguidos.



CONSTRUCTOS TEÓRICO DE ANÁLISIS

De acuerdo con Creswell (2005, citado por Hernández, 2010, p.496), el constructo central es la clave “que impulsa al proceso o explica el fenómeno y el que tiene mayores implicaciones para la generación de teoría”. Es por ello, que el constructo de análisis central de esta investigación son las estrategias didácticas que fortalecen las habilidades sociales y prácticas del estudiante con Síndrome de Asperger desde una mediación inclusiva.

Para robustecer la indagación se integran los conceptos generadores como integración, inclusión, conductas adaptativas, autismo para conocer la percepción que tienen los sujetos participantes de cada una, de igual forma, si prevalece la integración o inclusión del estudiante a nivel áulico y del contexto educativo desde su

propia percepción. Una vez analizados los datos, emergen otras categorías, las cuales son explicadas desde la voz de los participantes.



Pero antes de enfocarnos en las diferentes constructos, es importante recordar que para Meléndez (2002), “Inclusión responde a un concepto ideológico que universalmente aspira a que todos los habitantes de este planeta -con discapacidad intelectual o no- podamos ejercer nuestros derechos y gozar de una vida con calidad, accediendo equitativamente al espacio de las oportunidades” (p.41), y desde el campo educativo, es un concepto que se suscita como contención que busca y promueve “los derechos humanos, con desarrollo y con oportunidad de vida con calidad; y tanto para alcanzarla como para sostenerla, se requiere de dominio técnico y de competencia cognoscitiva por parte de todos los sectores del país” (p.43).

Ética y negociación

Todo investigador, debe ser consecuente en su modo de conducirse y parte inherente, a la hora de realizar un estudio es ser confidencial y resguardar la integridad moral de los participantes del estudio. Este aspecto filosófico, responde a los elementos axiológicos del investigador durante el proceso de investigación. De este modo, la ética es un fundamento crucial para orientar los compromisos del investigador hacia los informantes. Este compromiso debe tener un acercamiento verbal y escrito denominado “Consentimiento informado” (véase anexo 1 y 2) en el que los participantes del estudio otorgan ese derecho para plasmar sus experiencias y realidades.

En primera instancia, la investigadora estableció una conversación formal, oral y por escrito con la directora de la institución, para tener la aprobación. Seguidamente, se da el mismo proceso con cada uno de los participantes de estudio, aclarándoles que, en ningún momento sus nombres o de los estudiantes se daría a conocer. Además que la investigación era con fines de estudio.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE RESULTADOS

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, tomando como referencia los objetivos de la investigación y el problema de investigación.

Posteriormente se confronta la información aportada por los docentes con lo expuesto por diversos autores, para corroborar si responden a las necesidades educativas del estudiante con discapacidad intelectual desde un enfoque de educación inclusiva.

ANÁLISIS DE LAS CONSTRUCTOS TEÓRICOS

Antes de abordar el análisis de las categorías, es necesario recordar lo expuesto por Álvarez (2000) y Frabboni (2002, citado por Quesada, 2008, p.42) acerca de lo que implica un proceso educativo y las interrogantes claves que debe plantear el educador antes de llevar a cabo la mediación pedagógica.

Entre ellas: ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? y ¿Por qué educar?, al ser una tarea ardua y muy delicada, porque su razón de ser, es el ser humano quien requiere potenciar desde temprana edad las destrezas, para que logre ser una persona autónoma, creativa y capaz de enfrentarse asertivamente en cada una de las diversas circunstancias del entorno.

Es por ello, que el primer constructo teórico se denomina: **Estrategias didácticas aplicadas por los docentes que contribuyen en el desarrollo de las conductas adaptativas: sociales y prácticas en el estudiante (SA)**. Este constructo teórico pretende analizar el proceso de mediación que se realiza en el aula, y con ello, determinar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para atender al estudiante que presenta características del espectro de desórdenes autístico; ya que como menciona Artigas (2007), el síndrome de Asperger, es una triada de afectación en la área social, comunicativa, con gran capacidad imaginativa, con gran habilidad en el lenguaje y raramente, la coexistencia del desorden con la incapacidad de aprendizaje y dificultades en el área psicomotora.

El segundo constructo teórico que se establece en este estudio se denomina: **Aportes y desaciertos que brindan las estrategias didácticas en el desarrollo de las habilidades adaptativas sociales y prácticas en los estudiantes con Síndrome de Asperger**. Con esta categoría, lo que se pretende es verificar la contribución o deslices que las estrategias didácticas aplicadas en el proceso enseñanza–aprendizaje, brindan en el desarrollo de habilidades adaptativas, sociales y prácticas en el estudiante con SA. Las habilidades adaptativas se refieren al conjunto de destrezas (comunicación, autocuidado, cognitivas, entre otras) que le permite a la persona adaptarse y actuar en forma coherente a las situaciones del entorno.

El tercer constructo teórico que se establece es la siguiente: **“Contribución de las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de aprendizaje en la inclusión del estudiante con Síndrome Asperger”**. Con la misma se procura determinar si las estrategias que se utilizan en la mediación pedagógica contribuyen en la inclusión del estudiante con Síndrome de Asperger o más bien lo excluyen. De acuerdo con Rajadell (2001), una estrategia de enseñanza, es aquella que cumple una triple acción desde la dimensión del saber para adquirir y dominar determinados conocimientos mediante el proceso memorístico o informativo. La segunda dimensión: saber hacer, le permite a la persona desarrollar diferentes habilidades con las que podrá realizar o ejecutar ciertas tareas. Y la tercera dimensión, corresponde a la parte afectiva o del ser, donde se modifica o consolida los intereses, actitudes y valores de la persona.

Estrategias didácticas aplicadas por los docentes que contribuyen en el desarrollo de las conductas adaptativas: sociales y prácticas en el estudiante (SA).


Las estrategias didácticas son de suma importancia en la mediación pedagógica, por cuanto son la herramienta que utiliza el educador para establecer un proceso interactivo (estudiante-grupo-docente), evitar la dispersión, fomentar un clima democrático en el aula, con el fin de alcanzar un objetivo y promover aprendizajes significativos.

De acuerdo con lo observado en las diferentes lecciones, en los dos grupos donde se ubica uno de los estudiantes diagnosticado con Síndrome de Asperger, se identifican las siguientes estrategias que usan los docentes: atención individual, juego “ahorcado”, clase magistral, técnica interrogativa, lluvia de ideas, lectura de imágenes, prácticas de ejecución en música, modelamiento, cuentos, reflexiones, trabajo individual y grupal, que pueden contribuir al desarrollo de la habilidades sociales y prácticas del estudiante con discapacidad intelectual, si se adecuan al déficit, fortalezas del estudiante y si se trabajan en el contexto de iguales.

Porque como señala Bruno (1997, citado por Motta, 2010), “la responsabilidad de cada uno puede influir sobre los demás, en el sentido de desarrollar colectivamente las competencias y de lograr una mayor eficacia en la ejecución del proyecto”, y esto es lo que debe procurar el docente al ejecutar una estrategia en el aula.

No obstante, en la praxis de las mismas, se percibe que las y los docentes buscan con las estrategias transferir información o que el estudiante asimile los aspectos que se contempla en el programa de estudio, y no otros aspectos básicos para la vida, que son tan necesarios en el estudiante (SA) para que aprenda a socializar, interpretar mensajes literales o que sea capaz de aplicar las destrezas de autocuidado de forma independiente. A pesar de que esto signifique mayor esfuerzo y tiempo del educador, lo importante es garantizar de modo eficiente y efectivo, que se facilite la competencia social y comunicativa para reducir el grado de deterioro en

el funcionamiento cotidiano. Porque de acuerdo con Humphrey (1986, citado por Artigas 2007, p.20) “la inteligencia que se requiere para sobrevivir socialmente es de un nivel muy diferente de la que se necesita para hacer frente al mundo material”.

Al realizar una confrontación con la afirmación anterior, con lo observado durante las lecciones, se puede destacar que la docente (2) aplica el juego “ahorcado”, para iniciar el tema. Este juego, consiste en trazar cuatro líneas en forma de cruz, se le pregunta al niño o niña ¿Cuál es el fonema?, si el estudiante acierta, la docente traza la línea hasta completar la figura y anota la letra en la parte superior, hasta formar la palabra. LCDI 

Pero en esta actividad, uno de los estudiantes (SA) se muestra disperso, no participa, ya que no logra comprender las instrucciones en inglés y que son abstractas. La docente continúa el juego con el resto del grupo, e hizo caso omiso de la presencia del niño y de las mismas funciones que debe cumplir la estrategia didáctica, como señalan Quesada y Vásquez (2008, p.44), “ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismo”.

Otro aspecto que se pudo constatar, es el uso repetitivo de las estrategias por los docentes de las asignaturas básicas y complementarias, entre las que se destaca la clase magistral, la técnica interrogativa y el trabajo individual. Estrategias que en vez de encauzar o potenciar las habilidades sociales en el estudiante con Síndrome

de Asperger, le excluyen porque no hay recursos de apoyo, que le faciliten comprender la información y las preguntas o el lenguaje literal que usan los docentes (5-6), cuando explican o ejemplifican los contenidos, sobre figuras literarias u otros conceptos relacionados con el relieve o de las áreas culturales de América y Costa Rica.

De igual forma, los y las docentes justifican que planifican actividades diferentes y separan al estudiante (SA) del resto de sus compañeros, porque se basan en un programa de estudio preestablecido y no es compatible con el resto de compañeros por estar en un grado inferior. No obstante, se pudo observar estrategias, que si los docentes las aplican frecuentemente y las adecuan según los intereses o necesidades del estudiante con síndrome de Asperger, podrían fortalecer o acrecentar aquellas destrezas que son fundamentales para que alcance ser autónomo, pueda integrarse con afectividad en los diferentes contextos de la vida.

Por ejemplo, se observó que de los nueve profesores, solo tres docentes aplican frecuentemente la estrategia “trabajo en subgrupos” en la mediación pedagógica, y de acuerdo a los investigadores sobre el síndrome de Asperger, esta técnica favorece a la persona con este trastorno, para que adquiera o aprenda conductas sociales de forma muy natural, a través de la ayuda de los pares. Porque de acuerdo con Artigas (2007), “interactuar con los demás no se evidencian únicamente a la hora de encontrar y mantener amistades, también dejan una secuela en la mayoría de las actividades cotidianas y fundamentales para conseguir un desarrollo óptimo y una buena calidad de vida”.

Mientras que la estrategia de “Lectura de imágenes”, es muy usada por los docentes de la asignatura de Inglés, para que los estudiantes observen, luego les interrogan y le explican el contenido. Por ejemplo, en una de las lecciones, el profesor (2) interroga sobre el vocabulario anteriormente estudiado. Da las instrucciones oralmente al estudiante (SA), de señalar la ilustración y repetir al mismo tiempo el nombre del objeto que se muestra en un folleto con ilustraciones. Se dirige a la pizarra, dibuja diferentes objetos de cocina y le indica al estudiante, anotar el nombre según corresponda. El estudiante, reconoce y anota el nombre correctamente, pero se debe recalcar, que la persona que presenta este trastorno del desarrollo, posee una prodigiosa memoria la que se debe aprovechar al máximo.



Si recuerda, los niños y niñas con este síndrome, presentan dificultades a la hora de organizar y secuenciar los pasos que le permiten solucionar un problema. Si la estrategia “lectura de imágenes,” se readecua según las necesidades del estudiante, podría ser un mecanismo muy eficaz, para que se pueda activar lo que Artigas (2007) expresa sobre el hemisferio derecho, al ser el responsable del “procesamiento de la información visuoespacial que está muy relacionada con la expresión e interpretación de la información emocional (reconocimiento y comprensión de los gestos y expresiones faciales) y con aspectos relacionados con la regulación de la entonación y la prosodia”.

Otra estrategia, que puede permitir avances significativos en el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas en el estudiante con síndrome de Asperger, es el modelamiento, porque permite descomponer una conducta compleja, en eslabones en forma más sencilla y las prácticas de ejecución

Para Olivares y Méndez (2001), el modelamiento, permite enlazar y reforzar en secuencia apropiada, cuando se ofrece situaciones cotidianas para desarrollar el pensamiento cognitivo, inferir, visualizar e interiorizar las acciones que nuevamente deben aplicar a las nuevas experiencias. Y esto es lo que se percibe, durante las lecciones de música, cuando el docente (4), enseña de forma fragmentada las notas musicales, mediante varios pasos (observación del pentagrama, ejercicios de palmas, ejecución de la nota en flauta y tambor, guía directa y de tutores) para que el estudiante con Síndrome de Asperger logre comprender, interiorice el tiempo, ritmo y significado de cada una de las notas que se ilustran en el pentagrama.

Estrategia que a criterio de la investigadora, será excelente para que el docente de cualquier asignatura, aplique para enseñar las habilidades que aún no desarrolla o necesita fortalecer el estudiante con este trastorno. Por ejemplo, uno de los estudiantes (SA), quien requiere interiorizar los pasos a seguir cuando va al baño, se le puede ir dando cada uno de los pasos mediante la guía directa, concreta y gráfica para que logre por sí mismo realizar cada paso correctamente, para evitar que salga desnudo a buscar el papel higiénico, cuando no hay en el aposento y no sea objeto de burla de los que le rodean.

Si el docente o padre de familia, aplica esta técnica para enseñar una conducta “X” y en pequeños pasos, es posible que sea más fácil para el estudiante comprender, interiorizar y reforzar lo que se le enseña. De igual forma, hay que utilizar otros apoyos concretos, vivenciar mediante la guía de un modelo (adulto, estudiante), para reafirmar el lenguaje verbal y figurativo (gráficos o pictogramas, ordenador) constantemente, hasta que se logre la conducta deseada, como un todo. Y algo importante que debe tener presente el docente o padre de familia, cuando el menor no logre ejecutar uno de las fases o pasos correctamente, debe evitar el sarcasmo o el regaño, porque en vez de estimular, le desmotiva a esforzarse para adquirir por sí mismo la destreza que necesita, y desembocar en otras conductas disruptivas, que es producto, como lo indican diversos autores, entre ellos Klin y Volkmar (1995), porque no logran comprender por qué se le llama la atención “por el escaso y muy literal entendimiento de los fenómenos sociales”, además, se extrañan al experimentar que se les exija “satisfacer las demandas de la vida social”.

Por esta razón, cuando se presenten conductas o problemas sociales en el estudiante con este trastorno, es importante realizar una intervención cuidadosa y comprensiva, porque es parte de su discapacidad, y se le contemple como una necesidad del currículum, en vez de recibir castigos como si fueran comportamientos voluntarios u otro tipo de reprimendas, que significan muy poco para ellos. Y considerar lo que Artigas (2007) expresa al respecto, “para entender tanto el SA como sus procesos comórbidos es necesario abordar los mecanismos cognitivos

subyacentes al nivel más simple”, lo que significa que “es preciso aproximarnos al conocimiento del funcionamiento del cerebro del niño con SA, para ver cómo ciertas disfunciones se aproximan o coinciden con disfunciones propias de otros trastornos”.

De la misma forma, se debe considerar lo expresado por Hernández (2003), sobre lo que implica la comunicación, como el medio que permite intercambiar ideas, pensamientos y es lo que da ese carácter tan humano, al permitir que cada persona intervenga de modo particular “con un contexto, unas experiencias, una formación y un esquema interpretativo de la realidad” (p.7). Y donde se puede reconocer “la subjetividad de cada participante y en ella, la mediación cognoscitiva que hace al asimilar la información, comprenderla y reconstruirla” (p.7). Igualmente, este proceso implica el lenguaje corporal o averbal, que puede incidir positiva o negativamente en las conductas del estudiante (SA). Siendo uno de los aspectos que llama la atención y que puede incidir para desarrollar el proceso de comunicación y las conductas adaptativas (sociales-prácticas). Es por ello, que el lenguaje empleado por los docentes hacia los estudiantes con o sin necesidades educativas, es muy positivo al ser de respeto, siempre utilizan frases positivas como: “Muy bien, que bonito, siga adelante, usted puede, excelente”.

Por consiguiente, es un signo positivo, que evidencia lo propuesto por López Sánchez, Lacueva (1990-1999), al indicar que la escuela, como ecosistema social, debe caracterizarse por mantener relaciones humanas de forma circular, dinámica, procesual, y la atención a la diversidad, es una responsabilidad compartida de

todos cuando los estudiantes realizan las tareas correctamente, y esto les incentiva para mantener el interés en la lección.

Otro aspecto importante de destacar, es que predomina una comunicación unidireccional, que se refleja cuando los docentes inician la lección, cuestionan, explican, llama la atención al estudiante que se distrae conversando, está escuchando música o haciendo otro tipo de actividad, además los estudiantes, permanecen atentos sin hacer objeciones o simplemente, se limitan a participar cuando el docente les da la palabra. Sin embargo, el estudiante con SA, del grupo B, se muestra disperso, a pesar de estar ubicado en las primeras filas cerca del docente, no se relaciona con ningún compañero, hace movimientos y sonidos durante la lección. Algunos compañeros y compañeras se acercan, mientras el docente explica al resto del grupo, para ayudarlo a que se concentre. A pesar, de que los docentes reflejan deseo para que los estudiantes con síndrome Asperger, ejerciten el proceso de comunicación, ellos mismos coartan esta destreza durante la mediación pedagógica, por las siguientes razones:

- 1) Al estar desligados los contenidos de estudio del estudiante (SA) con sus pares, no readecuan el objetivo de estudio para ejercitar el trabajo colaborativo o de grupo, lo que impide que se incremente las habilidades comunicativas y sociales de los dos niños.
- 2) En los recesos, tanto en el grupo A y B, la población estudiantil o compañeros del grupo, no se relacionan con los estudiantes (SA) para conversar, jugar o

caminar por los pasillos. Y cuando la investigadora, le pregunta a uno de los estudiantes (SA), si le gusta ir a jugar en recreo, manifiesta:

“No mucho. Muchos problemas con la gente, unos caminando, otros corriendo y lo empujan a uno”. ¿Le gusta el recreo? “No. Es muy aburrido, solo salgo a veces a caminar con Luis (compañero del grupo), porque es un buen amigo”.

Cuando se le pregunta ¿Le agrada tener amigos? Expresa que no. Mientras que el otro estudiante (SA), durante el recreo se queda dentro del aula o sale a caminar solo. Si los o las docentes, les solicitan a los compañeros relacionarse con él, lo hacen, pero no por iniciativa propia.

Como se pudo percibir, son pocos los compañeros de ambos grupos, que muestran mayor asertividad para comunicarse o relacionarse con los estudiantes que presentan este trastorno, dado que emplean sus propias vivencias que en algún momento les dejó un sinsabor del rechazo de otras personas. Y para constatar lo observado, se les preguntó a los mismos, las razones que les motivan el querer ayudar y compartir con ambos estudiantes (SA), y justifican:

“Es muy desagradable sentirse rechazado y que toda persona merece respeto y un trato humano”.

De igual forma, los docentes han logrado que los compañeros del aula, los acepten y los incorporen en sus vidas sin ningún tipo de prejuicio, por eso el docente (4) dice:

“Yo trabajo con él exactamente lo mismo que trabajo con los chiquillos. Nada más que con él le dedico más tiempo”.

Mientras que el docente (2) expresa:

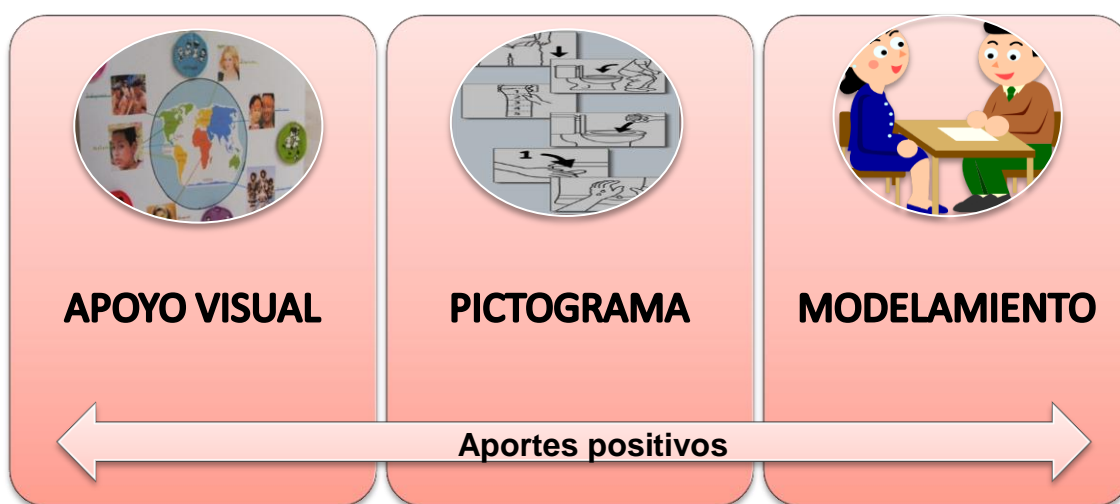
“Él conmigo se lleva muy bien, digamos el área socio-afectiva es excelente, hablamos de muchas cosas, inclusive de deportes y cosas que a él le gusta, pero especialmente de juegos de video, y generalmente lo que yo tiendo hacer, son prácticas que a él le gusta, no tengo una metodología especial”.

Desde la experiencia que ha tenido la investigadora, al atender un estudiante con este trastorno, el buscar estrategias a partir de los intereses o fortalezas del estudiante (SA), es lo más idóneo, ya que incentiva al educando a esforzarse y cuando se le reconoce lo positivo ante los demás, le hace sentirse muy bien, mostrando gestos, una sonrisa o hasta aplausos hacia el mismo.

Ambas acciones, realizadas por los docentes (2-4), concuerdan con lo que expresa Artigas (2007), acerca de la importancia de “fomentar la participación activa en el aula, aprovechando sus intereses y resaltando sus capacidades para que el niño se sienta valorado”, asimismo, “enseñar de una manera explícita lo que en muchos casos no requiere una enseñanza formal (estados mentales, normas de cortesía, entre otras). No dar nada por supuesto”, es “garantizar el éxito en las interacciones sociales con iguales, empleando para ello la figura mediadora de un adulto y diseñando programas específicos de habilidades sociales tanto dentro del aula como en los tiempos de recreo” para que el estudiante con síndrome de Asperger, logre ser autónomo y capaz de enfrentarse de la mejor manera, ante las diversas circunstancias de la vida diaria.

Aportes y desaciertos que brindan las estrategias didácticas en el desarrollo de las habilidades adaptativas sociales y prácticas en los estudiantes con síndrome de Asperger.

Téngase en cuenta que, los principales logros y dificultades mostrados dentro de los dos grupos y constatados por los resultados de las entrevistas según los y las informantes, son producto de un trabajo arduo, pero basado en el ensayo y error durante la mediación pedagógica, uno más asertivos que otros. Es por ello, que a continuación se sintetizan las estrategias que permiten incluir asertivamente a los estudiantes con SA al aula escolar.



Apoyo visual

La estrategia de apoyo visual (imágenes, láminas, croquis, signos musicales, dibujos, horarios de estudio), le permiten al estudiante con Síndrome de Asperger procesar, comprender y asimilar mejor la información, por que como indica Artigas (2007), la persona con este síndrome se destaca como “buenos pensadores visuales”. De la misma forma, Artigas expresa que, esta estrategia puede ser útil al estudiante, desde la organización de la jornada escolar donde puede implementar

una agenda y motivar la comunicación con la familia mediante el “cuaderno viajero,” para anticipar los posibles cambios que suscitan en la escuela o para guiar los comportamientos o normas de conducta en situaciones específicas.

El apoyo visual, también permite fortalecer el déficit semántico pragmático. Ya que como señalan Monfort y Juárez (2001), estos niños suelen presentar “dificultades para interpretar preguntas, tendencia a interpretar literalmente los enunciados ajenos, falta de respeto a las reglas conversacionales, inadecuación de las emisiones al contexto, poca eficacia informativa, tendencia a la ecolalia y la preservación” (p.10), y por lo mismo, requieren que se les entrenen para que alcancen generalizar los aprendizajes, comprendan y participen en las interacciones dotando significado a lo que hacen ellos y los demás.

Pictograma

Estrategia que ofrece grandes beneficios al estudiante con Síndrome de Asperger. El “Pictograma”, es una técnica muy fácil que se puede aplicar en cualquier asignatura, porque permite estructurar en fases secuenciadas un concepto, tema o una destreza a desarrollar. Además, al usar ilustraciones facilita el aprendizaje metacognitivo, y según Marqués (2001), este tipo de estrategias ayudan a la persona adquirir conciencia sobre sus propios procesos cognitivos y a su vez, potencia otras habilidades emocionales como: empatía, tolerancia a la frustración, persistencia en la actividad, flexibilidad ante los cambios, gracias al análisis,

evaluación, conexión, elaborar, sintetizar, imaginar, diseñar, resolver problemas, tomar decisiones, entre otras destrezas.

Modelamiento

La estrategia del modelamiento, implementada en las lecciones de música y por el docente o en otras ocasiones donde se asigna un compañero (modelo) al estudiante con Síndrome de Asperger, es un excelente recurso que permite guiar o aclarar los temas en estudio, ya que el lenguaje empleado por el compañero es acorde al mismo. Igualmente, si el educador incorpora el modelamiento para desarrollar las habilidades sociales en el estudiante, suele lograr resultados muy satisfactorios. Eso sí, debe tener presente que debe aplicarse constantemente y por el tiempo que el estudiante lo requiera.

Para ejemplificar, la investigadora ejecutó esta estrategia durante dos años para enseñar al estudiante (SA) dejar de caminar “de puntillas”. Al principio le indicaba al niño observar la forma como ella y otros compañeros caminaban. Seguidamente, colocaba una mano sobre el hombro del niño tratando muy sutilmente de evitar que caminara de puntillas y a su vez le indicaba “pisa piso” en voz muy baja, para que no fuera objeto de burla del resto de la población estudiantil. Posteriormente, se le decía en voz alta la frase, para que los compañeros o el personal de la institución, colaboraran en el proceso. Y cada vez que se veía al niño caminar de puntillas, inmediatamente le indicaba “*pisa piso*” y que observara nuevamente la forma como caminaban las personas a su alrededor. Luego el niño,

caminaba normalmente. Del mismo modo, se le enseñó “saltar la cuerda” y otras destrezas.

Otro aspecto positivo que se pudo observar y verificar en la entrevista realizadas al docente (4), para que los compañeros del grupo respeten, incorporen y se comprometan ayudar al estudiante (SA) cuando muestra actitudes no acordes a la edad, es lo que expresa el docente (4):

“Yo utilizo a un niño o niña de apoyo para desarrollar actividades, donde el niño actúa como un par que le explica y lo que implica en el proceso”.

De igual forma, algunas compañeras estudiantes expresan:

“Hay que tener solidaridad, compañerismo, tolerancia, respetar a todos, se les debe ayudar, explicar con paciencia y acompañarlos. Porque son personas que necesitan y le debemos tratar bien, comprender sus gustos, fobias y creencias para que se sienta feliz. Se deben tratar con mucho cuidado y cariño para no lastimar sus sentimientos”.

Lo que es muy pertinente con las recomendaciones dadas por Méndez (2008), la estrategia “sistema del amigo”, es muy útil para que los niños con este trastorno se puedan relacionarse bien “uno a uno”, y de igual forma, el pedagogo puede implementar técnicas más específicas, entre ellas la “lectura social de uno a uno al estudiante y con el docente”, lo que es un aspecto clave que le permite al estudiante interiorizar las habilidades sociales.

Sin embargo, como expresara Ainscow (2002), es necesario realizar cambios en la metodología y en la organización para beneficiar al estudiante con discapacidad intelectual, desde las estrategias didácticas para que sean un estímulo y a su vez, se

desarrolle un entorno más rico al aprovechar la diversidad de particularidades para crecer y construir conocimientos como una comunidad de aprendizaje. Además, el estudiante con Síndrome de Asperger, será el más beneficiado, ya que esto le permitirá reducir la uniformidad, incrementar la flexibilidad mental y aceptar de forma natural, los cambios que se suscitan en la cotidianidad sin causarle angustia o que repercutan en la manifestación de conductas disruptivas.

También, se pudo constatar en las diferentes observaciones, que algunas estrategias didácticas (lluvia de ideas, explicación verbal del docente o clase magistral), inciden desfavorablemente en el desarrollo de las habilidades adaptativas sociales y prácticas en los estudiantes con Síndrome de Asperger, por las siguientes razones:

1. Cuando el estudiante no tiene apoyo en forma concreta, se dispersa fácilmente y manifiesta continuamente sonidos o movimientos que interfieren en el desarrollo de la lección. Además, evidencia dificultad para comprender los conceptos abstractos, entre ellos: cultura, indígenas, figuras literarias, conversión de fracciones, entre otros.
2. La carencia de estrategias didácticas concatenadas a los temas de interés del estudiante y de forma mancomunada con el resto de los compañeros, repercuten en apatía y cansancio. Asimismo, no contribuyen en la potenciación las habilidades sociales, de comunicación, flexibilidad mental y comportamental del estudiante (SA), ya que los docentes dan prioridad a un programa de carácter

academista y que se ubica en un grado inferior con el resto de pares del estudiante.

Contribución de las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la inclusión del estudiante con Síndrome Asperger

La observación de la aplicación de las estrategias por parte de los docentes, queda de manifiesto que el niño con Síndrome de Asperger, a pesar de estar en el mismo espacio físico sigue siendo un estudiante excluido del proceso, porque como se pudo constatar, a pesar de que algunas estrategias didácticas que implementan los docentes permiten que el estudiante se apropie de nuevos aprendizajes, estas no se usan para ejercitar las habilidades sociales y prácticas. Además, el estudiante es desligado del resto de sus compañeros, porque media un programa academista de un grado inferior, y la mayoría de los docentes muestran renuencia a salir de él, quizás por desconocimiento o temor a no lograr desarrollarlo en el período lectivo.

Al respecto, una docente manifestó, que si ella daba prioridad al desarrollo de las destrezas que requiere el estudiante (SA), entonces no podía atender al resto de niños y niñas. Además, esto repercutiría en la falta de materia para evaluar en las pruebas del período. Por lo tanto, urge hacer efectivo lo que se propone en el Código de la Niñez y Adolescencia (1998), en artículo 62 que reza: “Las personas con un nivel intelectual superior al normal o con algún grado de discapacidad, tendrán el derecho de recibir atención especial en los centros educativos, para adecuar los métodos de enseñanza a sus necesidades particulares”, porque no es una cuestión de ciencia ni de investigación, tal como lo señalara Aguilar (2004), “los educadores

deben reclamar y luchar por un sistema público de educación que proporcione una **educación de calidad y la igualdad para todos**. Tenemos que aceptar este reto” (p.10), para que logren el conocimiento y las destrezas necesarias con las cuales les permitirán integrarse en la sociedad de forma exitosa.

Al confrontar lo externado por la docente y Aguilar, es necesario reflexionar acerca del tipo de mediación que se desarrolla en el aula, las actitudes, prácticas y propuestas curriculares, que en vez de hacer efectivo la inclusión, contribuye a la segregación. Por lo tanto, es necesario volver la mirada y recordar que para hacer efectivo una educación inclusiva, se deben considerar los principios, las políticas, las estrategias y prácticas destinadas para promover una educación para todas las personas con o sin discapacidad intelectual, porque es un derecho y una obligación moral de cada uno de los que conforman el sistema educativo.

Es interesante analizar que lo observado en la mediación pedagógica que realizan algunos docentes, se confirma en las mismas entrevistas cuando los docentes justifican que parte de las limitaciones del porque no logran desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo para el estudiante con este trastorno, expresan las siguientes razones:

- 1) No se está capacitado para enseñar al estudiante (SA) las habilidades para la vida.
- 2) Se carece del tiempo necesario para enseñar las destrezas sociales y prácticas, ya que se debe cumplir con un programa de estudio establecido.
- 3) No son especialistas para atender a esta población estudiantil.

Este tipo de aseveraciones, confirman que aún persisten actitudes excluyentes desde el mismo profesorado, lo que podría ser una de las principales causas, del porqué de la carencia de estrategias acordes a las particularidades y necesidades del estudiante con Síndrome de Asperger. O bien, tal como lo expresaran Ainscow (2001) y Meléndez (2002), o se sigue desde la óptica de una integración (**cuerpo en el espacio o “estudiante maceta”**) como expresó la docente (3) que se reduce a modificar técnicas de la didáctica regular, pero que no tiene mayor transcendencia para “el desarrollo de las personas integradas” y que, la mayoría de veces, ofrecen “soluciones engañosamente simples a lo que son esencialmente cuestiones sociales complejas” [negrilla no corresponde al autor].

Por otra parte, es necesario tomar en cuenta, lo que afirmó el Asesor Nacional de Educación Especial, el señor Murillo (2010), el docente debe reflexionar, informarse y cambiar de paradigma acerca del estudiante con Síndrome de Asperger, para que deje atrás el concepto de: “Pobrecito, de no puede, de que tampoco se lo merece, es visualizar a la persona, a un ser humano diferente”. Para hacer posible lo expresado por la UNESCO (2005), una educación de calidad e inclusiva, es aquella que permite la plena participación de todos los y las estudiantes.

Otras categorías que emergen en el análisis

De acuerdo a las entrevistas y observaciones realizadas a los docentes participantes, y otros personeros del Ministerio de Educación Pública (Asesor Nacional, Asesora de Educación Especial de Occidente y directora del Departamento

Curricular), emergen otras categorías que no se habían considerado previamente al plantear esta investigación y a su vez tienen relación con las categorías preestablecidas, las que a continuación se describen.

Unificando criterios sobre el concepto de Síndrome de Asperger

Esta categoría, surge a través de las preguntas abiertas realizadas a los diferentes docentes participantes y personeros del MEP acerca del concepto, fortalezas, debilidades presentes en la personas con Síndrome de Asperger, la razón por la que se tiende a confundir en algunos casos con déficit atencional y en cuáles aspectos difiere con el Autismo. Los resultados obtenidos son los siguientes.

Algunos docentes del centro educativo, coinciden en el concepto y en algunas características que presenta la persona con Síndrome de Asperger, pero otros difieren al indicar que, el área con mayor debilidad del estudiante con este trastorno, es la parte comunicativa y en algunos casos presentan memoria a corto o largo plazo. Al respecto, el docente (2) ejemplifica:

“Sí yo le aplico una práctica de vocabulario, cinco, seis o siete palabras, las decimos, las repetimos y vamos a la práctica, él la hace. Dentro de 20 minutos le pregunto sobre esas palabras, él memoriza tres y hay tres que se le olvidan. Pero al otro día, hay que refrescarle la memoria totalmente”.

Mientras que el docente (4), expresa:

“Si usted se sienta con ellos y repite algo muchas veces, se lo aprenden perfectamente, porque tienen una gran fortaleza en la memorización. Y es esto es contrario, al niño autista y es más difícil trabajar, porque tienden a salirse de las manos en ciertas ocasiones, por las características y áreas afectadas, son más profundas con respecto al que tiene Síndrome de Asperger”.

Para el docente participante (9), existe una marcada diferencia entre la persona con Síndrome de Asperger y la persona con Autismo. Porque con el primero, se puede establecer una conversación y con el autista:

“Es casi imposible, porque viven en su propio mundo”.

Mientras, que para el Asesor Nacional de Educación Especial, (entrevista personal, 24 de junio de 2010), la principal diferencia entre un niño Autista a uno con Síndrome de Asperger, estriba en:

“El grado de intensidad (afectación) en que existe en las relaciones que se da en uno y otro, en el grado de capacidad cognitiva de aprendizaje y el proceso de interacción con las personas”, a pesar que ambos están afectados, hay mayor posibilidades en una persona con Síndrome de Asperger, que una persona con Autismo”.

Lo que coincide con Barquero (2007), al indicar que las personas con este síndrome tienen un aspecto físico, una capacidad intelectual normal, pero, pueden enfrentar dificultades en la interacción social, en la comunicación verbal- no lingüístico, rutinas repetitivas, poca flexibilidad de pensamiento e intereses específicos que varían de leves a graves, originadas durante su desarrollo.

Otra afirmación importante dada por el Asesor Nacional, es que:

“El autismo es más fuerte, porque tienen una comunicación más limitada y pueden tener otras situaciones asociadas con un retardo mental, mientras que el niño con Asperger puede desenvolverse en la sociedad siempre y cuando, se le dé un adecuado tratamiento y entrenamiento en lo que es lenguaje y en la interacción social”.

Lo que para la investigadora, es definitivamente muy cierto, al tener la experiencia de convivir con un estudiante con este trastorno durante dos años lectivos, quien a pesar de las dificultades para comunicarse, logró tener resultados

muy satisfactorios en forma conjunta con la docente de apoyo, al aplicar las estrategias “De la mente” para enseñar al estudiante a distinguir estados emocionales (alegre, triste y otros) mediante el continuo entrenamiento, desde la observación de los gestos de las personas del entorno, en dibujos, el visualizarse a sí mismo haciendo los gestos en un espejo y otras acciones, que dio como resultado, de que el niño por sí mismo lograra establecer contacto visual, dar una sonrisa sin fingir o hacer el gesto de manera forzada y de esta forma, fue posible reforzar lo que Guillberg (1991) señalara, acerca de una de las características presentes en esta población, la carencia de interpretar las claves sociales que les impide dar una respuesta emocional apropiada en las relaciones interpersonales.

La docente de educación especial, quien es Máster en Psicopedagogía, la Terapeuta de Lenguaje, el Asesor Nacional y Asesora de Educación Especial en la Región Educativa de Occidente coinciden y concluyen:

“El Síndrome de Asperger es un trastorno generalizado del desarrollo, esto implica una afectación desde que se nace hasta que se muere, lo cual no significa que sea estático, en tanto pueda evolucionar, se caracteriza básicamente por la alteración en el proceso de comunicación, el proceso de socialización e interacción con objetos. Se habla de un posible desarrollo a partir de 3-4 años, como características básicas. Sin embargo, algunas personas hablan de la posibilidad de verlo desde antes de diagnosticar. Se habla de un diagnóstico probable o posible a partir o entre los 7 y 12 años. Hay muchas características que lo asimilan a otros síndromes y lo hacen sinónimo como síndrome de autismo”.

Para la Terapeuta de lenguaje, la parte más afectada que presenta el niño o niña con Síndrome de Asperger son los niveles de lenguaje básicamente, lo semántico y pragmático. Lo que les imposibilita usar las posiciones de lenguaje,

comprender chistes (doble sentido), y coincide con lo expresado por la Asesora de Educación Especial, al reiterar que:

“La persona con este trastorno se les dificulta ponerse en los zapatos de los otros, (...) tienen una hipersensibilidad a cambios ambientales y se les dificulta la interacción social con sus iguales, son niños muy estructurados dentro de todo lo que es su vida cotidiana”. También, “presentan dificultad para adquirir ciertas habilidades adaptativas con respecto al cuidado personal o al orden en lo que es el trabajo de aula; además son rígidos” (entrevista personal, 8 de febrero de 2010).

El docente (8), expresa que la persona con este trastorno del desarrollo presenta:

“Una memoria bastante desarrollada. (...) Son personas que se hacen muy hábiles en trabajos muy rutinarios y (...) les gusta usar lo que es tecnología, tienen habilidad para usar la computadora y programas que les interesa. También en la parte matemática, pero no el razonamiento, sino lo que es procesos memorístico y mecánico. La teoría dice, que la memoria de ellos es a largo plazo.

Para la docente (8) considera a partir de su experiencia, que esto es un resultado porque el niño con Síndrome de Asperger, tiende a enfocarse en intereses específicos, sin embargo, señala que cada caso es tan específico y tan particular, que no se puede generalizar. Lo que coincide con lo que expresará Hans Asperger, el estudiante (SA) al tener mayor dominio o conocimientos en áreas específicas de su propio interés, sobresale como un “profesor universitario”.

A pesar de que algunos docentes no han tenido una preparación previa o conocimiento sobre este tipo de discapacidad, coinciden en muchos aspectos con la definición que da Artigas (2007) y otros teóricos sobre el Síndrome de Asperger, al

indicar que es un “trastorno del desarrollo neurológico que afecta el funcionamiento social y el espectro de actividades e intereses. Está vinculado a una disfunción de diversos circuitos cerebrales”, y esto es evidente en ambos estudiantes, quienes reflejan la incapacidad para hacer amigos o mantener una relación interpersonal, comunicar adecuadamente los sentimientos, necesidades e incapacidad para ajustarse o dar respuesta de forma natural a situaciones inesperadas del entorno. Como ejemplo, cuando llueve uno de ellos presenta fobia a la rayería o cuando hay ruido estridente se altera.

Clarificando el concepto de Conducta adaptativa e inclusión

Las habilidades conceptuales, involucran la capacidad para resolver problemas intelectuales, simbólicos o lenguaje abstracto, así como el poder realizar las tareas escolares, comunicar los sentimientos e ideas a los demás. Y las habilidades sociales, facilitan comprender, disfrutar y manejar eficazmente objetos, situaciones interpersonales, autodirección y organizar el tiempo libre de forma apropiada y las habilidades prácticas se refieren a la capacidad de poder enfrentarse a los aspectos físicos y mecánicos de la vida, teniendo control sobre el propio entorno.

Cuando a los docentes se les solicita explicar ¿Cuáles son las principales habilidades que involucra la conducta adaptativa? evidencian claridad al respecto e indican:

“Las habilidades adaptativas son destrezas que una persona requiere para desempeñarse en la vida cotidiana, en el medio social en donde se desenvuelve. Ellas se catalogan en sociales, conductuales y prácticas”.

Para la docente (8), dentro del grupo de las habilidades sociales, se encuentra la comunicación, la interacción con los demás, el autocontrol, el conocimiento de sí mismo y las habilidades prácticas, básicas para que la persona pueda desenvolverse en el medio social. Por ejemplo:

“El conocimiento de la comunidad, aprender la dirección de un lugar, el semáforo para conducirse independientemente en su medio. Además, le permiten a la persona aprender sobre sí mismo, a controlar ciertas conductas que no son buenas para sí mismo y para las personas que le rodean, solicitar ayuda cuando lo requiera, indicar las necesidades que tiene, el saber sobre la higiene personal y aplicarlas tanto en el hogar como en la escuela, que necesita ir al baño, saber a cuál baño puede ir, qué debe utilizar, cómo debe lavar las manos, como comportarse en el comedor, como usar el cepillo de dientes, saber que si estornuda hay que utilizar una toallita o un pañuelo para limpiarse los moquitos, todo eso son parte de lo que son las habilidades adaptativas, que es lo que esas personas requieren para, o sea, principalmente antes de lo académico, lo que se requiere es esas habilidades, porque eso es lo propio para el desempeño en la sociedad”.

Dos docentes consideran que la conducta adaptativa, se refiere, a que el estudiante se adapte al entorno, al profesor o profesora o realice el trabajo cotidiano de aula. Al respecto, el docente (4) expresa:

“El asunto de adaptación de él, fue más que todo en el área social, pero en este momento calculo que está en un 90% adaptado a mi persona, en este sentido, a nivel intelectual, como le digo, hay que tratar de abarcar una metodología donde él pueda desarrollarse como persona con las cualidades que tiene”.

Lo que evidencia, que aún no se tiene claro, lo que significa e implica el concepto de conducta adaptativa, cuáles son las estrategias o procedimientos más idóneos, y de igual forma, se confunde lo que significa inclusión como sinónimo de “adaptación”. Lo que es preocupante, ¿se estará “castigando” por segunda vez al estudiante con discapacidad? Cuando se externan frases como: “él se está adaptando a mí”. Por este motivo, hay que tener presente, lo expresado por Aguilar

(2003), al señalar que la educación inclusiva, surge con un doble propósito, dejar atrás la idea errónea, de que es una educación solo para los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en el aula regular.

En segundo lugar, reconocer que la educación inclusiva se nutre de una nueva forma de visualizar y comprender lo que es la discapacidad, no solo como un impedimento de origen orgánico, por salud, sino más bien, que puede ser producto del mismo entorno social. Ya que para comprender las dificultades educativas de un estudiante, no pueden ser explicadas simplemente por su condición de discapacidad, por un diagnóstico; es necesario considerar las características del mismo sistema educativo, entre ellas: los planes de estudio inapropiados, el programa de estudio que homogenizan a los estudiantes y las mismas actitudes de las personas que forman parte de la comunidad educativa, quienes son las primeras barreras que impiden realmente hacer efectiva una educación de calidad, y pertinente a los estudiantes.

Al respecto la docente (7), narra cuando una madre de familia de uno de los compañeros del estudiante (SA), expresa que debe defender al hijo e indica que va a hacer una demanda, por considerar que le están irrespetando el derecho porque el estudiante (SA), debería estar en el aula integra. Además, la docente (6), considera que los educadores también deben:

“Preparar a los alumnos, preparar tal vez a los padres de familia, no solo en las características que ellos van a mostrar, tienen y que no las pueden dominar, pero también en lo que son e implican las leyes. Si ellos (SA) no actúan de la mejor manera hacia sus particularidades”.

Es por ello, que la educación inclusiva, puede ser la clave, como señalan Echeita y Sandoval (2002), para cimentar “una sociedad igualmente incluyente, respetuosa con la diversidad de sus ciudadanos y, por ello, seguramente mucho más cohesionada y democrática”.

De igual manera, cuando se solicita a los docentes explicar el concepto de integración e inclusión, se percibe una especie de “telón”, y se perpetúa el primer concepto, como sinónimo de incorporar al aula regular al educando, sin buscar mecanismos que haga efectivo el derecho de participar en igualdad de condiciones y oportunidades que sus pares.

Para Ainscow (2004), es un concepto que quedó reducido a una concepción de modificaciones técnicas dentro de la didáctica regular, porque no planteó mayores trascendencia para el desarrollo de las personas. Además, el hecho de que el estudiante con discapacidad este en un grupo del aula regular, no implica que se aplique la integración como parte inherente de un proceso inclusivo. Se piensa y se sigue en función de una etiqueta diagnóstica, de un programa diferenciado, con carencia de estrategias y apoyos apropiados para una población que tiene el mismo derecho de educarse y potenciar las destrezas básicas para lograr ser útil a la sociedad de la que es parte. Es por ello, que esto debe llevar a cuestionar, a revisar más que el significado, el tipo de praxis que se ejerce en el aula, porque se pudo constatar en las observaciones durante la mediación pedagógica, que prevalece la

integración del estudiante en el grupo regular, pero no así lo que realmente implica desde una educación inclusiva.

Cuando se les pregunta a los docentes sobre la diferencia entre integración y educación inclusiva, muestran en sus afirmaciones ambigüedad y duda. La investigadora replantea la pregunta y externan que se sienten confusos de los significados. Para ejemplificar el docente (3) expresa:

“La integración es la parte del chiquito en clase con sus compañeros e inclusive con uno”, lo que difiere con la terapeuta en Lenguaje, al manifestar que -“es realizar la misma actividad con el estudiante que presenta la discapacidad con sus respectivos compañeros del grupo, además, se le ofrece los diferentes servicios que tiene la escuela y herramientas necesarias para que el estudiante empiece agilizarse y relacionarse con las personas del entorno”.

De igual forma el docente (2), indica que:

“Integrar se refiere a ser parte del grupo e inclusión (...), tratar de incluirlo en diferentes actividades, (...) ciertas situaciones donde el niño pueda socializar con sus compañeros”.

Lo que no coincide con la docente (8) al expresar:

“La integración era lo que antes se utilizaba más, cuando se tenía un niño en una aula integrada, luego se hacía una integración de ese estudiante hacia un grupo con estudiantes regulares. Al niño se le tenía trabajando aparte, a su nivel, pero completamente desligado del trabajo de grupo. Muchas veces se le decía “niño maceta” porque allí estaban en una esquina, por estar físicamente pero sin ser incluido dentro de un grupo”. Mientras que la inclusión se “ha venido trabajando en los últimos años, tratar de que el niño se incluya lo más posible, de acuerdo a su nivel, ritmo de aprendizaje y en el mismo nivel del grupo de sus iguales”.

Para la directora del Departamento Curricular, Aguilar (entrevista personal¹⁸ de julio 2010), la educación inclusiva es:

“Un movimiento de carácter ético y moral, que reconoce el derecho de la educación de todos y todas de los estudiantes, independientemente de sus condiciones, ya sea personales, como puede ser una condición de discapacidad, social, cultural, lingüística, de género o sea de todo tipo (...).Y además, la diversidad se considera

como un valor, no una amenaza y es una estrategia, porque se realiza trabajo cooperativo, hay una visión de respeto a las diferencias que permiten dar una respuesta adecuada a la diversidad. Y la diferenciación estriba en que, con la integración se han hecho múltiples esfuerzos para que los estudiantes alcancen un currículo que es inaccesible, y para quienes lo alcanzan, no les ha sido de provecho para sus vidas”.

Sin embargo, desde Arnaiz (1999) y Meléndez (2002), para hacer efectivo la inclusión es necesario empezar desde temprana edad, de la misma forma, es necesario modificar el currículo en función de las necesidades específicas del estudiante mediante el diseño de objetivos de aprendizajes flexibles, con múltiples rangos de dificultades, incorporar estrategias del trabajo cooperativo como uno de los mecanismos que permite, interactuar, impulsar el liderazgo positivo, el respeto a las diferencias, opiniones, estilo y ritmo de trabajo.

Necesidades educativas

Una necesidad es sinónimo de insuficiencia, carencia o privación de algo. Pero al referirse a necesidades educativas, no se debe enfocar al estudiante con discapacidad intelectual, porque se refiere e implica la carencia de recursos materiales, de apoyo y procedimientos que el educador no contempla o prevé en la mediación e incide de forma desfavorable para lograr un aprendizaje significativo o en el desarrollo de las habilidades comunicativas e interacción social como ocurre de la persona con Síndrome de Asperger.

De igual forma, la carencia de trabajo interdisciplinario repercute en que el estudiante desarrolle muy lentamente las habilidades. Según la Asesora de

Educación Especial en la Regional de Occidente, Ruiz (2010), los servicios de apoyo no se dan como procesos integrados de atención; porque:

“la terapeuta de lenguaje aborda por allá y si tiene un compromiso cognitivo la docente apoyo en adecuaciones curriculares, dando un apoyo individualizado, en vez de ser en forma conjunta de los diferentes servicios para desarrollar las habilidades del estudiante y al existir escasa integración y análisis consensuados de los diferentes servicios, se ha encontrado situaciones en que los estudiantes con Síndrome de Asperger y con otro tipo de compromisos cognitivos, presentan carencias en las habilidades sociales debido a que los mismos programas de I-II ciclos son muy academicistas e impiden ejecutar la técnica del “modelamiento, del mismo modo, el docente no puede salirse del programa porque los encargados empezarían a reclamar”.

Por lo tanto, es necesario hacer efectivo lo que propone Artigas (2007), en la atención de las personas con síndrome de Asperger y no dar nada por supuesto. Es necesario, tener habilidades como “saber interpretar una mirada, ajustar el tono de voz para enfatizar el mensaje que queremos transmitir, respetar turnos conversacionales durante los intercambios lingüísticos, entre otras, lo que implica “de una enseñanza explícita y la elaboración de programas educativos específicos”. Priorizando siempre los objetivos relacionados con las dificultades de relación social, limitación en las competencias de comunicación y marcada inflexibilidad mental y comportamental (p.70).

Organización del aula

Stainback (1999), expresa que en las escuelas inclusivas, el aula debe ser la unidad básica de atención, y el docente pasa a ser un apoyo que organiza las lecciones, ofrece recursos, estrategias y adecua el método para que el estudiante

alcance el objetivo propuesto a través de la comunidad de aprendizaje dentro de un ambiente de respeto, para asegurar el éxito en forma conjunta.



Foto 1: Distribución de pupitres durante las observaciones.

Sin embargo, al observar el trabajo de aula y la organización de los pupitres siempre están en hileras o en pares, no con el propósito de realizar trabajos cooperativos, más bien es para dejar más espacio en el aula. De igual forma, los docentes por lo general se ubican al frente de la clase y en el escritorio. Solo en algunas lecciones se desplazan para ir a dar atención individual, mientras el estudiante (SA) resuelve el trabajo asignado.

Para Blanco (1999), el docente debe preparar con antelación y romper con el esquema tradicional, en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. Además, debe evitar realizar una intervención pedagógica como producto de un programa preestablecido, o donde media un diagnóstico prescriptivo, que imposibilita un engranaje efectivo de los estudiantes con sus pares, lo que es un signo de exclusión.

Urge contextualizar una didáctica en función del estudiante

En los referentes teóricos se menciona que el educador es quien determina lo que el estudiante tiene que hacer, cómo debe actuar y esto lo hace mediante un programa de estudio establecido por el Ministerio de Educación Pública, y posteriormente debe planificar y contextualizar la lección de acuerdo con la realidad de los estudiantes.

Es importante señalar, que en la mayoría de las observaciones realizadas se percibe definitivamente una tendencia muy marcada hacia el estilo de una didáctica tradicional, porque son los docentes quienes determinan lo que los estudiantes deben hacer, cómo lo deben hacer y si alguno de los niños o niñas realizan otras actividades que no corresponden (conversar, dibujar, dispersarse) inmediatamente se les llama la atención para que redirija la concentración en lo propuesto. De lo anterior se deduce un estilo didáctico directivo, en el cual la función del niño o de la niña es fundamentalmente guiada por el docente o la docente, anulándose en gran parte la creatividad.

De igual forma, siete docentes utilizan la clase magistral y de forma esporádica utilizan un texto o se exceden en facilitar fichas que en su mayoría son copias de libros, lo que concuerda con Sevillano (2004) al indicar que este tipo de didáctica “es una especie de recetas y píldoras cognitivas para coger, desempaquetar y calentar”, porque no permite al estudiante ser gestor de su propio aprendizaje y como indicara Freire (1999) en vez de coadyuvar, le dan una asistencia

paternalista lo que incrementa la dependencia, el mínimo esfuerzo del estudiante, lo que limita el avance significativo en otras habilidades.

En la teoría del reforzamiento (positivo, negativo, extinción) propuesto por Skinner (1943) y Ribes (1984), señala que es necesario dar un entrenamiento continuo y sistemático para que el estudiante autista o con síndrome de Asperger, logre generalizar conductas que le permitan enfrentarse de forma asertiva a nuevas situaciones, sin afectar la parte emotiva o ser objeto de burla por los que le rodean, y esto no se evidenció en ningún momento de la mediación pedagógica. De igual forma con respecto a la didáctica activa, en la praxis de los docentes de asignaturas básicas y complementarias, no consideran “la estructura biopsicológica, los intereses y necesidades inmediatas del educando (SA) como elemento básico del proceso educativo, y dan énfasis en cumplir un programa preestablecido de carácter academicista.

Indudablemente, no se puede opacar un derecho de carácter universal, un principio establecido en la Ley Fundamental de Educación y en la Constitución Política. Es necesario reflexionar y establecer las acciones que le compete a cada uno de los diferentes actores en el campo educativo, para hacer realidad una gestión escolar democrática mediante una cultura participativa por ser “un acto formativo” (Mayordomo, 1992; citado por San Fabián, s.f, p.7), y donde el educador sea una guía que incentive al estudiante a incrementar la capacidad para la toma de decisiones, resolver problemas de forma colectiva, lo que no fue evidente en la

mediación pedagógica desarrollada por docentes cuando atendían a los estudiantes con síndrome de Asperger.

Por lo tanto, urge retomar la expresión de Freire (1999) acerca de la existencia humana, “no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo” (p.100), y esto es lo que se requiere hoy día, de una didáctica que promueva desde las entrañas del humano y desde temprana edad el desarrollo de las destrezas necesarias para que pueda enfrentarse con éxito a los nuevos retos que demanda el siglo XXI.

Porque como indica Freire “Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo”, entonces, ¿Cuál es el camino que le corresponde a la didáctica por seguir para atender al estudiante con o sin necesidades educativas? Será acaso, perpetuar situaciones cognoscente o gnoseológica en continua comunión del diálogo para aprender y crecer juntos (docente, estudiante) o hacer realidad una didáctica problematizadora, donde la persona se pronuncie, exija respeto a sus derechos y sea capaz de colaborar en la construcción de una sociedad altruista.

En la presente investigación se adopta como un recurso válido el enfoque constructivista y de diversos teóricos del desarrollo humano como Rice (1997), Portellano (2007), quienes externan que la persona -tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero

producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Con respecto al primer constructo teórico de análisis que tiene relación con los objetivos 1.1 y 1.2 “Identificar los aportes y los desaciertos que se manifiestan en las estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas en los estudiantes con Síndrome de Asperger durante la mediación pedagógica, se concluye lo siguiente:

- a. Se presenta un divorcio entre el currículo y las habilidades básicas, las cuales deben ser potenciadas en el estudiante con Síndrome de Asperger para que puedan dar una respuesta oportuna y coherente a las diversas situaciones cotidianas. Por ejemplo, al ser incapaz de distinguir información relevante de lo irrelevante; surgen conflictos que se externalizan en conductas que para los que le rodean son signos de “manipulación, berrinches” o son objeto de burla; porque no pueden canalizar los sentimientos e ideas de forma apropiada se exasperan, resultado de la carencia de estrategias específicas que podrían ser desarrolladas en forma paralela por el docente y los pares para enseñarles al niño (SA), detenerse a pensar y decidir cuál es la alternativa más idónea para resolver la situación.
- b. El estudiante con este trastorno del desarrollo, es simplemente un miembro más del grupo físicamente, por lo que se puede afirmar que se sigue desde la óptica de “integración” y no desde lo que para Grau (1998), debería ser una escuela inclusiva que organiza y a nivel pedagógico rompe con el paradigma

tradicional porque se renueva continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista (dialéctico) y fomenta el trabajo cooperativo a fin de satisfacer las necesidades del estudiante para que logren avances tanto en lo académico como en lo social.

- c. Los docentes tienen claridad acerca de las principales limitaciones que presentan ambos estudiantes (SA), sin embargo, no incorporan estrategias que activen las estructuras mentales para la adquisición de las habilidades sociales y prácticas. Dan mayor énfasis al aspecto cognitivo para cumplir el programa previamente elaborado en el PIE (Programa educativo individual).

Con respecto a al objetivo 1.3. “Determinar las características de las estrategias didácticas que contribuyen a desarrollar las habilidades prácticas en el estudiante con Síndrome de Asperger”, se concluye que:

- a. Los docentes de las asignaturas básicas y complementarias de la institución investigada, desconocen la importancia de realizar programas de aprendizajes estructurados y compensatorios de los déficits centrales del trastorno, para que el niño (SA) adquiriera las habilidades sociales necesarias en cualquier contexto.
- b. Los resultados muestran que las estrategias didácticas: el modelamiento, lectura de imágenes, el trabajo grupal y ejercicios de ejecución permiten fortalecer las habilidades sociales y prácticas en los estudiantes (SA) porque en ellas se considera el estilo de aprendizaje divergente y el talante competitivo con sus compañeros para fortalecer el déficit social primario.

- c. Los docentes señalan la importancia de transversalizar los ejes del currículo para potenciar y enseñar las habilidades sociales a estos estudiantes. No obstante, solo se evidencia en algunos contenidos de la asignatura de Ciencias, Inglés y Música. De igual forma, el docente es quien determina lo que el estudiante debe aprender desde un programa de estudio, y no desde la necesidad o fortaleza del estudiante mediante estrategias que le permitan ser sujeto activo de su propio aprendizaje.
- d. Los docentes tienen un solo propósito: desarrollar los objetivos establecidos en el programa de estudios que corresponde a quinto y cuarto años; difiriendo con los principios que rigen toda actuación Didáctica y por ende en las mismas estrategias de intervención, entre ellas se destacan la comunicación, actividad, individualización, socialización, globalización, creatividad, intuición y apertura, que deben ser tomadas en cuenta desde una perspectiva holística.
- e. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje es un trabajo interdisciplinario. Y parte de la tesis de esta investigación es que el logro del éxito en el desarrollo de conductas adaptativas en el niño o niña con Síndrome de Asperger, depende en un alto grado del compromiso del educador, del terapeuta de lenguaje, del docente de apoyo y de la familia del estudiante. En otras palabras, es un trabajo que solo tendrá éxito en la medida en que se dé un trabajo interdisciplinario.

RECOMENDACIONES

Con la finalidad de proporcionar una educación inclusiva de calidad, equitativa y con perspectiva de mejorar progresivamente la atención del estudiante con Síndrome de Asperger; en primera instancia, se debe hacer una seria introspección y análisis sobre la forma en que se implementa el currículo en el aula, así como el modelo idóneo para no seguir reforzando la pasividad que impiden evolucionar hacia niveles mentales superiores y por ende a desarrollar el potencial creador del educando.

En muchas ocasiones se piensa que enseñar es simplemente transmitir o depositar saberes en las cabezas, como un “banco receptor”, sin meditar si realmente es significativo y útil para la vida del estudiante. No se da oportunidad de debatir lo que se transfiere y mucho menos, se permite expresar los sentimientos y situaciones que vive cada día. Siendo necesario replantear, si la intervención pedagógica lleva concatenación desde el cómo, qué, porqué, para qué y cuáles son los recursos más apropiados para suscitar un conocimiento asertivo a las estructuras del estudiante.

De acuerdo con lo expresado por autores que fueron considerados en la conformación del marco teórico de esta investigación, al permitir al estudiante interactuar en su medio, acelera la capacidad de asimilación y da oportunidad de que evolucione el pensamiento en las redes de esquemas y adquiera nuevos aprendizajes, y para ello, es necesario implementar métodos de enseñanza acordes con los principios de la psicología genética y de esta manera disminuir las

dificultades del sujeto para aplicar una misma estructura mental a contenidos diferentes.

Además, el docente debe tener presente que la variable maduración no puede intervenir porque esta está determinada por el programa genético e influye en el desarrollo del pensamiento y es clave para el éxito en el proceso de aprendizaje. Pero sí, se puede brindar atención, en la medida de las posibilidades y recursos a aquellos desfases de origen orgánico, mediante materiales pedagógicos, técnicas, apoyos tecnológicos que permiten ese contacto tan básico en el desarrollo intelectual y permitir la homeostasis (autorregulación que conduce al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo). Con base en el análisis e interpretación de los resultados se recomienda:

5.2.1. Al Ministerio de Educación Pública

- a. La estructuración de los sistemas y políticas educativas que respondan a lo que establece la Constitución Política, y se brinde a todos los ciudadanos el derecho a una educación integral e integradora en general y en particular en el cumplimiento de la Ley 7600.
- b. Proporcionar servicios de apoyo en psicología, psicopedagogía, trabajo social y orientación a los centros educativos para que coadyuven en una atención coherente e integral al estudiante con Síndrome de Asperger.
- c. Brindar capacitación a los docentes de preescolar, primaria y secundaria para que conozcan en qué consiste este trastorno y estrategias para enseñar las destrezas básicas para la vida.

- d. Reducir la matrícula en los grupos donde hay al menos un estudiante con Síndrome de Asperger, para que el docente pueda en forma interdisciplinaria y con el apoyo de los padres de familia, ejecutar actividades dentro y fuera de la institución que ayuden en la adquisición de las habilidades sociales que se requieren.

5.2.2 Para la dirección del centro educativo

- a. Propiciar espacios para ofrecer capacitaciones que sensibilicen al personal docente, administrativo y a la comunidad educativa en general para que internalicen que el proceso educativo al ser un derecho inclusivo debe responder a las características particulares del estudiante.
- b. Realizar programaciones didácticas, paralelas y diversificadas (coherentes a la capacidad del educando) para que el estudiante (SA) logre desarrollar las competencias básicas, así como los objetivos y procedimientos acordes con el nivel de competencia curricular, pero sin desligarse de sus pares y desde el marco de una educación inclusiva.
- c. Apoyar el diagnóstico que permita identificar las barreras que impiden la inclusión y establecer en forma oportuna estrategias pertinentes para hacer un proceso de enseñanza y aprendizaje que se caracterice por el respeto a la diversidad.
- d. Rotar al estudiante con Síndrome de Asperger para que sea atendido por diferentes docentes y permitirle así la posibilidad de familiarizarse con otras formas de actuar.

- e. Organizar el proceso de articulación (kínder, escuela, colegio, universidad) desde el momento que se diagnostique el síndrome, con el propósito de brindar adecuación y continuidad en el proceso educativo.

5.2.3. Para los y las docentes

- a. Al iniciar el curso lectivo, es importante que el docente de grupo, el profesor(a) de problemas emocionales y de apoyo fijo realicen en forma conjunta una evaluación del contexto, detalles, situaciones y causas generadoras de emociones y sentimientos, tanto sencillos como complejos, para luego prever estrategias pedagógicas que le permitan al estudiante (SA) maximizar el desarrollo de las capacidades y habilidades sociales.
- b. Realizar en forma colegiada el trabajo de equipo, con los servicios y establecer los planes de modificación en que se va a reforzar en el aula y hacer un análisis de tareas específicas, un análisis de conducta (fortalezas y dificultades) muy puntual y a partir de este diagnóstico, establecer un plan que permita reforzar dentro del ambiente escolar el logro del perfil que se pretende alcanzar de manera integradora educador – educando.
- c. Fomentar el agrupamiento heterogéneo, el trabajo colaborativo y cooperativo para fortalecer la comunicación, las habilidades sociales; cuya filosofía sea que todos podemos aprender en el aula regular en igualdad de derechos y oportunidades.
- d. El docente debe analizar el proceso de mediación que realiza en el aula, los pros y contras que inciden en la manifestación de conductas positivas o negativas e implementar estrategias acordes a la situación.

- e. Ofrecer situaciones y elementos (estímulo-respuesta) que den respuesta a las motivaciones intrínsecas del educando para que las implemente y readeque mediante conflictos cognoscitivos en otros contextos que le permitan volver al punto de partida (reversibilidad- equilibrio) y así alcance la estabilidad que se recomienda en los niveles mentales superiores con coherencia lógica, seguridad en el razonamiento y capacidad de generalizar conceptos.
- f. El estudiante con síndrome de Asperger posee dificultad para comprender conceptos abstractos y el lenguaje literal, por lo que es importante apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con materia visual (láminas, libros, videos, juegos, horarios, esquemas, listas, dibujos), con el que también se benefician los pares.
- g. Proteger al estudiante de burlas, estímulos sensoriales en el contexto escolar y familiar, ya que, esto le genera diversas alteraciones emocionales y comportamentales (ansiedad, depresión, absentismo, baja autoestima).
- h. Cuando el niño o niña con síndrome de Asperger externa manifestaciones atípicas en su comportamiento, no es signo de que esté siendo problemático deliberadamente. Este tipo de actitudes según lo establece la Asociación de padres de familia y CONEI (2010), son una reacción de "Bronca/Miedo/Escape" producto de una "sobrecarga del circuito eléctrico", la que puede ser prevenida, si el docente observa situaciones que puedan incitar la conducta disruptiva en el estudiante.
- j. Cuando el estudiante manifiesta verbalmente frases, palabras repetitivas es más provechoso si se evita levantar la voz o reiterar lo que él indica. Se debe tratar de

incorporar otra forma para que redirija la atención a otra alternativa para que se tranquilice y no sea objeto de burla.

- k. Hay que intentar evitar luchas de poder crecientes. A menudo, estos niños no entienden las muestras rígidas de autoridad o enfado, y se vuelven ellos mismos más rígidos y testarudos si se les obliga a algo por la fuerza. Su comportamiento puede descontrolarse rápidamente, y llegados a este punto, es mejor que el profesional dé marcha atrás, hasta que el niño se tranquilice.
- l. Permitirle al estudiante comunicarse en forma escrita o utilizar señas o dibujos cuando no logra externar verbalmente lo que piensa, esto le ayuda a reducir la tensión.
- m. Cuando el estudiante (SA) muestra inquietud, hace sonidos o movimientos se le debe permitir salir del salón de clase solo, con un compañero de su empatía o con el mismo docente y llevarlo a tomar agua para que canalice la ansiedad. Es muy efectivo cuando se camina con el niño y se le conversa sobre otros temas para que se desligue por un momento de lo que está generándole ansiedad.
- n. El docente debe establecer límites claros, informar y dar seguridad al padre de familia sobre los avances o limitaciones en las diversas áreas (cognitiva, conducta adaptativas) que presenta el estudiante con síndrome de Asperger.
- o. Evitar dar sobrecompensación al estudiante (SA), cuando realiza los trabajos o resuelve los exámenes.
- p. Hacer redacciones de forma dirigida, con figuras en secuencia (apoyo concreto, gráfico) para que el estudiante explique o desarrolle pequeñas historietas, de esta enriquece el léxico, externa ideas, sentimientos, preferencias entre otros.

q. El docente es uno de los profesionales privilegiados, ya que tiene la posibilidad de romper coyunturas e influir de forma positiva y oportuna, por lo que debe aprovechar al máximo el salón de clase para forjar hombres y mujeres protagonistas, primero en su desarrollo intelectual, con valores, en continuo diálogo consigo mismo, capaces de transformar y enfrentar los acelerados cambios que demanda el siglo XXI. Sólo así será posible que el sistema educativo sea capaz de incorporar una auténtica pedagogía inclusiva, centrada en el ser humano como gestor de su historia, de su entorno a través de un engranaje del recurso humano, materiales y estrategias metodológicas acordes con la realidad del educando.

5.2.4. Para los padres de familia

- a. Realizar un trabajo en conjunto docentes-padres, expresar las inquietudes en relación con el progreso de las habilidades cognitivas, sociales del estudiante.
- b. Reforzar en el hogar los aspectos sugeridos por el docente.

5.2.5. Para los estudiantes de grupo

- a. Participar en las diferentes actividades de integración propuesta por el docente (trabajo de equipo, tutores, juegos entre otros).

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. USA: American Psychological Association.
- Aguilar, G. (2003). *De la educación tradicional a la educación inclusiva*. M.E.P. San José, Costa Rica. Consultado el 22 de abril de 2010, de <http://www.gaguilar2003@yahoo.com>.
- Aguilar, G. (2004). *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana. MEP. San José, Costa Rica.
- Aguilar, G. (2008). *Las adecuaciones curriculares: reflexionando acerca de sus incomprendiones y posibilidades en los centros educativos costarricenses*. M.E:P. San José, Costa Rica.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: NAREA.
- Ainscow, M. (2002). *Using research to encourage the development of inclusive practices*. Londres: FALTON.
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Reino Unido. Universidad de Manchester. *Journal of Educational Change*.
- Ainscow, M. Booth, T & Dyson. (2006). *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England*. *International Journal of Inclusive Education*. 295-308.

- Álvarez, C. (2000). *Epistemología de la Educación*. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Ami Klin, P & Volkmar, R. (1996). *Tratamiento e intervención: algunas recomendaciones para los padres*. Yale Child Study Center. Obtenido el 21 de agosto de 2010, de la base en Autismo-España <http://autismo.com>
- Arnaiz, P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A Sánchez Palomino y otros (Coord.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, p. 61-90.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Artigas, J. Freire, S. Llorente y M. González A (sf). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Equipo Deletrea, España.
- Artigas, J. (2007). *Aspectos neurobiológicos del Síndrome de Asperger. Un acercamiento al síndrome de Asperger*. Una guía teórica y práctica. Sevilla: Asociación de Asperger de Andalucía.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consultado el 9 junio del 2010, de <http://www.un.org/es/documents/udhr>.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Consultado el 13 de marzo del 2010, de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). *Manual diagnóstico y estadísticos de los trastornos mentales*. DSM IV. Barcelona, España.: Mason. Traducción

- Del original American Psychiatry Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (4th Ed) APA: Washington DC].
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1999). *Manual diagnóstico y estadísticos de los trastornos mentales*. DSM IV. Barcelona, España.: Mason.
- Asociación Síndrome de Asperger de Castilla y León. (s.f). “*Síndrome de Asperger: Propuestas de AACYL para la materialización de las medidas previstas en el plan de atención al alumnado de necesidades educativas especiales*. España.: Universidad de Salamanca.
- Asperger, Hans. (1966). *Pedagogía curativa*. Editorial: Luis Miracle, S.A. Barcelona, España.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger: Una guía para la familia*. Barcelona, España.: Paidós. Ibérica.
- Barrantes, R. (2009). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José, C. R.: EUNED.
- Barrio, J. (2008). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Universidad Complutense de Madrid, España. 20, 1 13-31.
- Bauer, S. (1995). *El Síndrome de Asperger*. Unidad de Desarrollo Hospital Genesee Rochester, Nueva York. [Documento recopilado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa: Consultado el 30 de octubre de 2009, de la base <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=bauer>].
- Blanco, R. (1999). *La educación inclusiva en América Latina: Realidad y perspectivas*. [Conferencia Magistral]. Santiago, Chile.:UNESCO. 48, 55-73.

- Blandino, M. (2003). *Manual de intervención para psicólogos en el tratamiento de personas con síndrome de Asperger*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Buendía, L, Colas, P y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Mc Graw Hill. Madrid, España.
- Cabezas, H. (1998). *Intervención conductual para la adquisición de lenguaje en dos niños con autismo*. I.N.I.E. 8, 1-17.
- Calvo, I (2011). Síndrome o trastorno Asperger. Consultado el 3 de enero del 2011 <http://www.portalpsicologico.org/trastornos-d-inicio-infancia-ninez-o-adolescencia/sindrome-o- trastorno-de-asperger.html>
- Cano, A y Pastor J. (2008). *Modelos y Estrategias de Enseñanza*. Escuela Universitaria del Magisterio de Ciudad Real.
- CEBE. (2010). Síndrome de Asperger, Guía para profesores. Consultado el 17 de junio del 2010, de C./educación.inclusiva-file/cebecorazóndemaría.blogspot.com/search/label/autismosindromedeasperger.
- Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. (s.f). El síndrome Asperger. Consultado el 12 de enero de 2009, de <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=bauer>
- Chiva, G. (2001). *El estudio de casos explicativo. Una reflexión*. Revista de Economía y Empresa. 119-132.
- Colas, P. y Buendía, L. (2010). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- Delors, L. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Madrid, España.: UNESCO.

- Díaz, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Consultado el 18 de noviembre de 2009, de [Http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html).
- Echeita, G y Sandoval, M. (2002). *Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones*. Educación. Madrid.: NARCEA. 327, 31-48.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid.: NARCEA.
- FEAPS. (2008). Guía REINE: *Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela*. Madrid: FEAPS cuadernos de buenas prácticas. Consultado el 27 de mayo del 2010, de <http://www.feaps.org/biblioteca/libro/>
- Feer, C. (2007). *Propuesta de un manual de intervención desde el enfoque cognitivo-conductual dirigido a docentes de preescolar en el tratamiento de niños (as) con Síndrome Asperger*. San José, Costa Rica.: Universidad de Fidelitas.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México.
- Frith, U (1999). *Autism and Asperger Syndrome*. Londres, Inglaterra.: Cambridge University Press.
- García, M. (2006). *Toma de perspectiva y teoría de la mente: Aspectos conceptuales y empíricos*. Una propuesta complementaria y práctica. *Salud Mental*, 29, 5-14.
- Gillberg, C. (1999). *Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome*. Londres, Inglaterra.: Cambridge University Press.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires.: Amorrortu.

- Hernández R. (2003) Comunicación oral y escrita. Costa Rica: UNED
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill, México.
- Jiménez, E. (1990). *Importancia del juego en el desarrollo del niño, según la opinión de los padres de familia, de un grupo de niñas que están en un kínder semi-oficial y otro privado*. (Tesina para optar por el título de bachiller en Educación Preescolar) San José, Costa Rica. Universidad Latina.
- Karnner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. [Alteraciones autísticas del contacto afectivo]. *Nervous Child*. 2, 217-250.
- Klin, A, Volkmar, F, Saporow, S, Cicchetti, D & Rourke, N. (1995). *Validity and neuropsychological characterization of Asperger Syndrome: Convergence with Nonverbal Learning Disorder*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 36, 1127-1140.
- Lizarral, M. (2007). *El síndrome de Asperger*. Asociación Asperger Castilla y León. AACYL. España.: Universidad de Salamanca.
- López, A y Lacueva, A. (2007). *Proyecto en el aula: cinco categorías en el análisis de un caso*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 5 , 78- 120.
- Luckasson, R & Cools. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10thed). Washington, DC.:American Association on Mental Retardation.
- Meléndez, L. (2002). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. San José, Costa Rica.: GLARP-IIPD.

Méndez, Y. (2008). *La escuela primaria y los niños con Síndrome de Asperger*.

UMBRAL N° XXIII, 3-20.

Ministerio de Educación Pública. (1997). *Políticas, Normativa Procedimientos para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. San José, Costa Rica.: EDITORAMA. Consultado el 6 de mayo del 2010, de <http://www.inclusión@racsa.co.cr>.

Ministerio de Educación Pública. (1997). *Ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad*. San José, Costa Rica.: EDITORAMA.

Ministerio de Educación Pública. (2003). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. San José, Costa Rica.: EDITORAMA.

Ministerio Educación Pública. (2004). *Transversalidad en el currículo educativo costarricense. "Relanzamiento de la Educación Costarricense"*. San José, Costa Rica. EDITORAMA.

Ministerio de Educación Pública. (2004). *La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la atención de las necesidades educativas de los estudiantes*. San José, Costa Rica.: EDITORAMA.

Ministerio de Educación Pública. (2005). *La atención a las necesidades educativas especiales en Costa Rica: identificación, determinación, proceso de solicitud, aplicación seguimiento de las adecuaciones de acceso y curriculares*. San José, Costa Rica.

Monfort, M y Monfort, I. (2001). *En la mente*. Madrid, España.: ENTHA.

- Monfort, M y Juárez, A. (2001). Los niños con disfasia semántico-pragmática. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. En Prensa.
- Monografía. (s.f.). *Centro educativo José Joaquín Salas Pérez*. San Ramón, Alajuela. Costa Rica.
- Motta, C. (2010). *Relación centro educativo, familia y comunidad: estrategia clave para mejorar la calidad de la educación*. San José, Costa Rica. UNED
- Navarte, M. (1978). *Diversidad en el aula: Necesidades Educativas Especiales*. Argentina.:A:A Quilmes.
- O'conor, J y Seymour, J. (1992). *Introducción a la programación neurolingüística*. Urano.
- O.E.A. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consultado el 9 de junio del 2010, de <http://www.un.org/es/documents/udhr>.
- Ojeda, P. (2010). *Ensayo sobre la didáctica de la historia y sus posibilidades de aplicación en el colegio*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Olivarez, J y Méndez, F. (2001). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid, España. Biblioteca Nueva.
- Organización Mundial de Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud*. (CIF).
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Madrid, España. Editorial Cincel.
- Portellano, J. (2007). *Neuropsicología Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Quesada, R. (2003). *¡Dejad que las diferencias vengan a mí!* Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. 27, 27-37.

- Quesada, L y Vásquez, L. (2008). *Estrategias didácticas utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje, desde las perspectivas conductista, cognitivista y constructivista: Un análisis del primer ciclo en la Escuela José Joaquín Salas en San Ramón, Alajuela. San José, Costa Rica.*
- Quijano, G. (2008). *La inclusión: Un reto para el sistema educativo costarricense.* Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. 32, 139-155.
- Rajadell, N. (2001). *Didáctica General para psicopedagogos. Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza aprendizaje.* Madrid, España. UNED.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital.* PRENTICE-HALL HISPANOAMERICANA, S.A.
- Rodas, R. (2009). *Aportes a la formulación teórica del proceso teórico cognitivo afectivo en el autismo, con base en la observación y estudio de caso múltiple.* Universidad de Manizales. CINDE.
- San Fabián, J. (s.f). *Participación social en la gestión escolar democrática.*
- Schalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca. Amarú.
- Sevillano, M. (2004). *Didáctica en el siglo XXI: Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad.* Madrid, España. MCGRAW-HILL S.A.
- Stainback, S y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid. Narcea.
- Szatmari, P. (2006). *Una mente diferente: Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger.* Barcelona, España. PAIDOS.

- Taylor y Bodgan. (1994). *Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación*. Consultado el 2 de junio del 2010, de <http://www.buenastareas.com/>
- Trevarthen, C. (1995). Cómo y cuándo se comunican los niños. En Monfort, M. Enseñar a hablar. IV Simposio de Logopedia. Madrid, CEPE.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción (Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad). España.
- UNESCO. (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París, Francia.
- UNESCO (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Consultado el 26 de octubre, 2009 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894s.pdf>.
- UNESCO. (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación: Inclusión Educativa: El camino del Futuro. Un desafío para compartir. Consultado el 14 de setiembre del 2009, de http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/doc
- UNESCO. (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación 2008*. Santiago, Chile.
- UNICEF. (2000). *Versión amigable del Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños*. Biblioteca Nacional de

Perú. Consultado el 15 de julio del 2009.

<http://www.bing.com/search?q=UNICEF+2000&src=IE>

Vera, A. (2005). *Dialogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica*. El desafío de la Triangulación. Cienc.trab 7.15; 38-40.

Verdugo, M. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002*. SIGLO CERO.1 (34) 20535, 1.

Voorhees, B. (2006). El síndrome de Asperger. Enciclopedia Médica: Consultado el 13 de agosto del 2009.
<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001549.htm>.

Wing, L & Gould, J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and Developmental Disorders*. 9, 11-29.

Wing, L. (1981). *Asperger`s Syndrome: A clinical account* [Síndrome de Asperger: Un análisis clínico]. Psychological Medicine, 11, 115-130.

Zúñiga, M. (2009). Reseña “*El Síndrome de Asperger y su clasificación*”.33, 183-186.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Los siguientes son conceptos que se emplean en el presente trabajo de investigación por lo cual es importante su definición.

Cociente intelectual: medida de la capacidad intelectual obtenida tras la administración de pruebas estandarizadas que evalúan distintos aspectos de la cognición y del lenguaje.

Comorbilidad: término que describe la posibilidad de que dos o más condiciones médicas puedan existir en una persona al mismo tiempo.

Conducta adaptativa: se refiere a las habilidades en las áreas de comunicación, autocuidado, vida doméstica, vida en comunidad, autodirección, salud, seguridad, académicas, funcionales, de tiempo libre y de trabajo que le permite a la persona “Adaptarse con éxito a cualquier contexto del entorno.

Conducta vicaria: observar que la conducta del modelo es castigada, disminuye la probabilidad de que el observador presente la misma conducta.

Contextos de relación: Espacios donde dos o más personas interactúan para ejecutar tareas de forma espontánea o planificada.

DSM-IV: Manual de diagnóstico y estadística en el que se clasifican y definen los trastornos mentales. Está publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría.

Dificultades de aprendizaje: se refiere a las dificultades que en mayor grado, presentan algunos estudiantes para acceder a los aprendizajes comunes, en relación con sus compañeros.

Educación inclusiva: Educación general que valora y respeta la diversidad estudiantil para crecer juntos en igualdad de derechos y oportunidades.

Estrategias didácticas: todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por el docente para facilitar y promover aprendizajes significativos mediante el análisis, la interpretación, la búsqueda de soluciones y otras acciones que le permitan al estudiante descubrir y apropiarse de nuevos conocimientos.

Estudiante con necesidades educativas especiales: es aquel que presenta condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades en el aprendizaje que el promedio de los estudiantes, lo que le impide acceder al currículo que le corresponde según su edad, de forma que requiere para compensar dichas diferencias, adecuaciones en una o varias áreas del currículo.

Funciones ejecutivas: amplia gama de habilidades referidas a la planificación, organización, elección de objetivos, flexibilidad, autorregulación, inhibición y mantenimiento del encuadre.

Memoria contextual o de fuente: capacidad para situar algún dato o evento en el contexto donde se produjo su aprendizaje.

Memoria temporal: capacidad para secuenciar de manera ordenada en el tiempo los distintos acontecimientos de la memoria, facilitando así que podamos recordar los hechos que han sucedido de un modo ordenado.

Memoria prospectiva: capacidad para programar y realizar acciones que se van a producir en un futuro.

Memoria de trabajo: modalidad de memoria a corto plazo que actúa como un sistema que provee almacenamiento temporal de la información, lo que permite el aprendizaje de nuevas tareas.

Metamemoria: se refiere al conocimiento subjetivo e implícito de la capacidad para memorizar, así como la capacidad para manipular y organizar los conocimientos aprendidos.

Multiaxial: cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno.

Reacción disruptiva: conducta inapropiada y fuera de contexto.

Retraso mental: discapacidad que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en las conductas adaptativas, expresadas en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

Síndrome de Asperger: Es un trastorno del desarrollo de base neurobiológica, que afecta el funcionamiento social y las diversas actividades e intereses de la persona.

Trabajo cotidiano: todas las actividades que realiza el educando con la guía del docente. Este trabajo se observa en forma continua durante el desarrollo de las lecciones, como parte del proceso de aprendizaje y como producto. Para su calificación se debe utilizar la información recopilada con las escalas de calificación y otros instrumentos técnicamente elaborados.

Trabajo en equipo o trabajo colaborativo: puede tener muy diversas modalidades (seminario, trabajo en pequeño equipo, debate...) en función de las condiciones de clase, el objetivo propuesto, el tiempo disponible. En la enseñanza en grupos los estudiantes se sitúan unos frente a otros para dialogar y discutir a propósito de un tema anteriormente estudiado (Método de Discusión) o para realizar una tarea o estudiar un tema (Método de estudio en Grupo/seminario) con la orientación y guía del profesor, que proporciona diversos recursos, optimiza las condiciones de

aprendizaje y trabaja en colaboración con los alumnos. En estas modalidades de trabajo resulta crucial que haya seguimiento por parte del profesor, compromiso por parte del equipo (ver aprendizaje cooperativo) y una planificación previa adecuada que se traduzca en un guiones de trabajo autónomo para el equipo.

Teoría de la mente: Capacidad de atribuir a uno mismo y a los demás estados mentales como emociones, deseos, creencias o intenciones y de predecir la conducta de esa persona en función de los estados mentales atribuidos.

SIMBOLOGÍA

AAMR: Asociación Americana de Psiquiatría.

CENAREC: Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva.

CI: Cociente intelectual.

DSM-IV: Manuales de diagnóstico y estadística en el que se clasifican y definen los trastornos mentales. Está publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría.

FEAPS: Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con Discapacidad Intelectual.

M.E.P: Ministerio de Educación Pública.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

OEA: Organización

PDP: Plan de Educación Individual.

SA: Síndrome de Asperger.

TEA: Trastorno del Espectro Autista.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF: Fondo Internacional de Emergencias de las Naciones Unidas para la infancia.

ANEXOS



ANEXO1
CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA-UCR
SEDE DE OCCIDENTE
Maestría en Psicopedagogía

San Ramón 3 de mayo del 2010

Señora
MSc. Vera Ledezma
Escuela José Joaquín Salas Pérez
Dirección Regional de Occidente

Estimada señora:

Como parte del programa de investigación que se debe realizar en la Maestría de Psicopedagogía, se ha propuesto “Analizar la influencia de las Estrategias Didácticas desde el modelo de competencia: conceptual, práctico y social en los estudiantes diagnosticados con Síndrome de Asperger“, siendo este “Un estudio de caso”. Esta investigación tiene como propósito, analizar las estrategias didácticas, su relación con el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas del estudiante diagnosticado con Síndrome de Asperger, en la Escuela José Joaquín Salas Pérez, específicamente en el nivel de quinto y sextos grados.

Mediante la investigación se espera obtener información relacionada con las diferentes clases de estrategias didácticas que usa el docente de las asignaturas básicas y de las complementarias, desde el momento pre-instruccional y pos-

instruccional. Asimismo, se espera identificar los factores que inciden en pro o en contra desde el nivel áulico y del contexto (familia) para el desarrollo de las mismas.

Para obtener la información necesaria, se realizará una entrevista previa con cada docente para identificar el concepto y sus implicaciones sobre este trastorno del desarrollo y qué estrategias didácticas implementan en la mediación pedagógica para coadyuvar en el desarrollo de las habilidades. Posteriormente, se solicitará a las y los docentes el plan de lección y se observará el desarrollo del mismo.

Muy respetuosamente, le estoy solicitando su consentimiento para que los docentes que atienden al menor con Síndrome Asperger, puedan participar en este estudio. Si usted está de acuerdo con esta solicitud, por favor sírvase firmar la nota de consentimiento que a continuación se adjunta.

Considero muy importante recordarle que la información que se obtenga en esta investigación, será empleada de manera confidencial y su uso será exclusivo para efectos del estudio.

Agradeciendo su valiosa atención y colaboración, le saluda atentamente,

Leticia Álvarez Jiménez
Estudiante
Maestría de Psicopedagogía
UNED-UCR

MSc. V. Ledezma
Directora
V:B



ANEXO 2



**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA-UCR
VICERROCTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono (506) 207-5006 Telefax (506) 224-9367**

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO

Las Estrategias Didácticas y su relación con el desarrollo de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas en el estudiante con Síndrome de Asperger:

Estudio de caso

Nombre del investigador: Leticia Álvarez Jiménez

Nombre del participante _____

Grupo profesional _____

Puesto _____

A- PROPÓSITO DEL PROYECTO

El estudio planteado estará bajo la responsabilidad de la estudiante Leticia Álvarez Jiménez, de la Universidad Estatal a Distancia y Universidad de Costa Rica.

La investigación tiene como propósito analizar la influencia de las estrategias didácticas con el desarrollo de las habilidades conceptuales, sociales y prácticas del estudiante con Síndrome de Asperger. Para efectos de esta investigación se entenderá Estrategias didácticas como el manejo de procesos de interacción que se da docente-estudiante y grupo, para alcanzar un objetivo. Actualmente existe gran variedad, pero es importante elegir las técnicas y métodos didácticos en función de lo que se desea enseñar y a las necesidades del educando para promover aprendizajes significativos.

Mediante la investigación se espera obtener información relacionada con el concepto: Síndrome de Asperger, estrategias didácticas, factores que inciden en pro- contra para el desarrollo de las habilidades básicas en el estudiante con dicho trastorno del desarrollo, durante la mediación pedagógica. Como producto de este estudio, se espera que sea de utilidad y aprovechamiento a otros educadores, quienes atienden a esta población estudiantil. Así como elevar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños diagnosticados con este síndrome, para que se puedan desarrollar plenamente en esta sociedad, promoviendo su bienestar físico, social, emocional y psicológico, a través de las nuevas herramientas pedagógicas que se implemente en el campo educativo. Es por ello, que se hará una propuesta de estrategias didácticas que orienten o ayuden al pedagogo en su intervención, y así pueda contribuir al fortalecimiento y desarrollo integral del educando.

La población total de estudiantes que será tomada en cuenta como sujetos de investigación será un estudiante de quinto y uno de sexto grado, del centro educativo José Joaquín Salas Pérez, de la Regional de Occidente. Los cuales son atendidos por docentes y especialistas en las áreas de trastornos emocionales-conducta, Terapeuta de lenguaje, que corresponde a un total de 12 personas. Asimismo los responsables de los menores. El estudio de campo está programado para ser desarrollado a partir del mes de mayo del 2010.

B ¿QUÉ SE HARÁ? Los sujetos de investigación serán informantes claves en la construcción del conocimiento. Como parte de los instrumentos que permitirán la

recolección de la información, se empleará entrevista cualitativa, observación directa y grupo focal.

C. RIESGOS

Considero que este estudio no conlleva ningún tipo de riesgo para los niños, ni para las personas que tomarán en cuenta. Si en caso, se presentase algún tipo de incidente será del conocimiento inmediato ante la directora, profesional o instancia pertinente que pueda brindarle el apoyo y atención adecuada.

D. BENEFICIOS

1. El beneficio que recibirá cada uno de los sujetos de la investigación con los resultados del estudio:

- Se espera que el profesional en educación sea más consciente acerca de la importancia de implementar programas, metodologías y estrategias acordes con la realidad del educando, para que logre un completo desarrollo como persona desde su bienestar físico, social, emocional y psicológico.
- Elevar la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje de los niños diagnosticados con este síndrome, para que se puedan desarrollar plenamente en esta sociedad, promoviendo su bienestar físico, social, emocional y psicológico tanto del niño como el de su familia, por medio de las nuevas herramientas pedagógicas que se implemente en el campo educativo.
- La información servirá de base para comprender características generales que se debe tener para realizar una mediación acorde con el estudiante con Síndrome de Asperger.

2. Antes de dar su autorización para este estudio debe haber hablado con Leticia Álvarez Jiménez y aclarar las inquietudes que le genere o dudas sobre el mismo, de forma personal o bien por el número telefónico 2.447.39.45 los días Martes y Jueves de 2 a 4pm.

3. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

4. Su participación en este estudio es de carácter voluntario. Tiene el derecho a negarse a participar o discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la atención que se requiere.

5. La información es totalmente confidencial, los resultados serán para fines de análisis del mismo estudio, por tanto, su nombre no aparecerá en el trabajo final.

3. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento. Simplemente, es una forma para comprobar que su información es válida y no es emanada por mi persona como estudiante.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer comentarios, preguntas y han sido contestadas en forma adecuada. Por tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

NOMBRE COMPLETO

CÉDULA

FIRMA

Fecha de aprobación



**ANEXO 3
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA-UCR
MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA**

Fecha _____ Hora _____
Lugar _____ Docente _____
Asignatura _____ Contenido _____
Estudiante (SA) _____

Aspectos a observar

- Descripción Ambiente (aula)

- Relación docente-estudiante

- Relación estudiante SA-estudiante del grupo

- Relación del estudiante SA- con otras personas (docentes, padres de familia...)



ANEXO 4
GUÍA DE OBSERVACIÓN
PARA RECOPIAR INFORMACIÓN ACERCA DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA
POR EL DOCENTE

Objetivo: Identificar la metodologías y estrategias didácticas empleada por el docente para atender al estudiante con discapacidad intelectual, tanto en las áreas cognoscitiva, socio afectiva y psicomotriz.

Asignatura

Fecha

ASPECTOS POR OBSERVAR	OBSERVACIÓN INTERPRETACIÓN	
Adecua la metodología de enseñanza en función de las necesidades educativas del estudiante		
Experimenta con nuevas técnicas cada vez que se le brinda la oportunidad		
Toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje en el desarrollo de las lecciones		
Considera la información de la evaluación diagnóstica, el desarrollo personal y cultural del estudiante		
En la lección considera importante el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima del estudiante		
Se preocupa por la vivencia de los valores en el aula		
Desarrolla estrategias didácticas para clarificar contenidos o fortalecer las habilidades conceptuales, sociales y prácticas		
Las técnicas empleadas son pertinentes con el objetivo que se desarrolla.		



ANEXO 5
GUÍA DE OBSERVACIÓN
PARA EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO 1



Objetivo: Identificar los aspectos socio-afectivos del estudiante durante la lección.

Docente _____ **Asignatura** _____ **Fecha** _____

ASPECTOS POR OBSERVAR	CRITERIOS		OBSERVACIONES
	SI	NO	
Asiste con regularidad a la escuela			
Le agrada asistir a la lección			
Acepta sus errores sin demostrar enojo			
Mantiene buenas relaciones con los compañeros en el trabajo de pares, grupos			
Expresa verbalmente sus emociones, necesidades			
Toma decisiones por sí mismo			
Practica normas de seguridad			
Prevé situaciones de peligro			
Práctica hábitos de higiene (baño, cepillado de dientes, lavado de manos antes de consumir alimentos o después de ir al baño)			
Acata las normas de conducta establecidas dentro del salón de clases.			
Sabe esperar su turno para participar o que el docente le entregue el material y otros.			
PROCESOS DE ENTRADA			
El estudiante mantiene períodos de atención adecuados			
Se muestra con disponibilidad para el aprendizaje			
Se observa motivado durante la lección			
PROCESOS INTERMEDIOS			
Identifica adecuadamente la información			
Realiza asociaciones de la materia en estudio			
Logra realizar clasificación de la información simple () compleja () jerárquica ()			
PROCESOS DE SALIDA			
Logra reconocer que ha cumplido con el objetivo propuesto			
Autoevalúa el trabajo			
Expone su trabajo ante el docente o grupo			
Es capaz de comunicar en forma asertiva una decisión tomada			

Adaptación del documento de Adecuaciones Curriculares



ANEXO 6



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA-UCR MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA *Guía de entrevista al docente*

Fecha _____ Hora _____
Lugar _____ Entrevistador: Leticia Álvarez J.
Entrevistado _____ Puesto _____
Dirección _____ Departamento _____

Introducción

El propósito de la aplicación de este instrumento es obtener información sobre los estudiantes diagnosticados con Síndrome de Asperger en Primaria que estudian en la Dirección Regional de Occidente. Además, conocer cuáles son los lineamientos que ha dado el Ministerio de Educación Pública para atender a dicha población estudiantil. La información que se obtenga es de carácter confidencial y su uso se limitará para enriquecer el trabajo de investigación.

La información que se obtenga es de carácter confidencial y su uso se limitará para enriquecer el trabajo de investigación. Los resultados serán la base para elaborar una propuesta sobre Estrategias Didácticas que permitan desarrollar o fortalecer las habilidades conceptuales, prácticas y sociales que se ven limitadas en la persona con este trastorno del desarrollo.

GUÍA DE PREGUNTAS

1. ¿Qué es el síndrome de Asperger?
1. Conoce ¿En que difiere el autismo y el síndrome de Asperger?
3. ¿Por qué razón se tiende a confundir el síndrome de Asperger con déficit atencional?
 - . Considera que requiere capacitación para dar una atención adecuada al estudiante con síndrome de Asperger?
4. Conoce
 - ¿Cuáles son las áreas fuertes y débiles de su estudiante con SA?
 - ¿Cuáles son los interés, programas preferidos por el estudiante (a) con Asperger?
5. Describa el Modelo de Intervención que utiliza para atender al estudiante con Asperger.
6. ¿Qué principios o criterios utiliza para seleccionar los procedimientos, técnicas o estrategias para atender al estudiante con síndrome de Asperger?
7. Conoce algún manual en español o del MEP para atender a la población estudiantil con SA? Sí_____ No_____ Mencione su nombre_____
8. Puede explicar con propiedad las principales habilidades que involucra las conductas adaptativas.
9. ¿Qué estrategias didácticas utiliza usted para potenciar las conductas adaptativas: conceptuales, sociales y prácticas en el estudiante con SA?
10. ¿De qué forma coadyuva a modificar los comportamientos no verbales para regular la interacción social?
11. ¿Qué estrategias implementa en la lección para que sus pares o iguales logren aceptarlo y ayudarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
12. Aprovecha los ejes transversales en el área del currículo para potenciar y enseñar habilidades sociales?
13. Establezca la diferencia entre los conceptos INTEGRACIÓN e INCLUSIÓN.
14. ¿Cuál de los dos anteriores conceptos se da en la mediación pedagógica o a nivel del contexto educativo a esta población?

15. ¿Realiza usted un programa específico o implementa procedimientos para que el estudiante con SA logre tanto la integración como la inclusión?

16. ¿De qué forma involucra a los responsables del menor para que coadyuven al desarrollo tanto de lo cognitivo como de las habilidades sociales y prácticas?

17. Ha notado cambios en la dinámica familiar, luego de dar las sugerencias pedagógicas?

Si ha notado cambios, estos podrían ser clasificados como: positivos, negativos ¿Por qué?

18. ¿Ha realizado trabajo interdisciplinario para dar una atención acorde al estudiante con SA? Sí___ No_____ ¿Con cuáles profesionales?

19. Considera usted ¿Qué el docente tiene las herramientas oportunas y adecuadas para atender esta población?

20 ¿Qué sugerencias debe incluir el plan de intervención para que estos estudiantes logren desarrollar las habilidades adaptativas, lleguen a ser personas autónomas y productivas en igualdad de oportunidades?

A nivel de aula.

A nivel de contexto escolar

A nivel familiar

21. ¿Qué esperaría usted encontrar en el Manual con respecto a
_Conocimiento e información sobre el síndrome de Asperger

-Estrategias didácticas?

-Análisis de casos? ¿Por qué?

22. ¿Estaría en disposición de participar en una capacitación para conocer estrategias didácticas que coadyuven en la mediación pedagógica para potenciar las habilidades sociales, comunicativas, prácticas en el estudiante con SA (Discapacidad intelectual)?

ANEXO 7
CRONOGRAMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Con el afán de que el lector tenga una perspectiva más clara respecto a la formulación, análisis, construcción de la investigación y propuesta contenida en el presente trabajo, se detalla el ordenamiento cronológico de las actividades y consecución de las mismas.

MES	ACTIVIDADES
Octubre a diciembre del 2009	Redacción del I capítulo Introducción, formulación del problema y justificación, estado de la cuestión y objetivos
Enero a mayo 2010	Redacción del II-III capítulo Metodología, diseño de la investigación Marco teórico
Junio agosto	Trabajo de campo
Agosto Setiembre	Análisis de datos
Octubre a Febrero 2011	Revisión y afinamiento de detalles
Marzo	Presentación del trabajo de investigación

LA
EDUCACIÓN
INCLUSIVA

ES UNA
RESPONSABILIDAD
DE TODOS

DIVERSIDAD
IGUALDAD

EDUCACIÓN

ESTRATEGIAS

DIDÁCTICAS

NUEVO RETO

Universidad Estatal a Distancia-Universidad de Costa Rica
Vicerrectoría Académica
Escuela Ciencias de la Educación
Maestría en Psicopedagogía
Proyecto Carreras Conjuntas. UNED-UCR CONARE

Trabajo final de graduación

**GUÍA DOCENTE:
ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE
LOS Y LAS NIÑAS CON SÍNDROME DE ASPERGER
EN EL AULA REGULAR**

Por:

Leticia Álvarez Jiménez

Campus Carlos Monge Alfaro Sede Occidente Universidad de Costa Rica

Marzo, 2011

PRESENTACIÓN

El Síndrome Asperger, fue descrito por el psiquiatra Hans Asperger (1944) y Lorna Wing (1981) acuñó el término. La persona con Síndrome Asperger, presenta dificultades en la interacción social, patrones de comportamiento, intereses, actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas.

En estudios recientes se destaca que la causa principal de este trastorno radica en las células nerviosas o neuronas espejo, responsables de interpretar, comprender, asimilar las emociones, reacciones ajenas y situaciones del entorno, siendo “más acusados los signos de disfunción ejecutiva frontal (Nonell, 2006; citado por Portellano, 2007, p.36). Para establecer dicha relación, utilizaron mediciones de las ondas Mu en la corteza pre-motora del cerebro ante estímulos externos, lo que coinciden para ambos casos: Autismo y Asperger.

Para efectos de esta propuesta se utilizó el marco teórico de las guías de la Asociación Asperger en España, del Departamento de Educación del ayuntamiento de Leicestershire, de la Fundación Integrar Síndrome de Asperger, Guía informativa para familias y Educadores de niños con Autismo: Senderos del 2008-2009, las cuales se podrían trabajar y adecuar al niño con Síndrome de Asperger.

En las siguientes páginas se procura explicar en forma sencilla sobre uno de los trastornos generalizados del desarrollo, como es el Síndrome de Asperger al presentar una deficiente capacidad visoperceptiva y disprosodia emocional. Se aclara, que para materializar esta propuesta, el docente tiene que pensar y reflexionar antes de aplicar estas pautas a otros contextos. Porque cada niño y realidad es única.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
1. JUSTIFICACIÓN	6
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos.....	8
2. ELEMENTOS	
2.1. ¿Qué significa síndrome?.....	9
2.2. ¿En qué difiere una persona neurotípica y una con síndrome de Asperger?.....	9
2.3. ¿Por qué el Síndrome de Asperger es una discapacidad particular?.....	11
2.4. ¿Cuáles son las fortalezas de la persona con Asperger?.....	14
2.5. ¿Existe similitud en el Autismo y el Síndrome de Asperger?.....	15
3. MEDIACIÓN OPORTUNA DESDE EL MARCO ÁULICO	
3.1. ¿Qué hacer para potenciar las conductas adaptativas?.....	16
3.2. ¿Qué aspectos se debe contemplar al aplicar una estrategia?	
○ Habilidad intelectual.....	18
○ Conducta adaptativa.....	18
○ Participación, interacción y roles sociales.....	18
4. DIDÁCTICA Y ESTRATEGIAS	
4.1 Estrategias desde el modelo psicopedagógico.....	20
4.2. ¿Qué aspectos debe contemplar un proceso inclusivo?.....	22

4.3. Fortaleciendo el Déficit Semántico Pragmático.....	30
4.4. ¿Qué otros aspectos debe contemplar el docente?.....	31
4.5. Pasos para trabajar las estrategias de la mente.....	33
4.6 Otros sistemas de comunicación.....	36
4.7. Expresión de emociones.....	37
4.8. Modelamiento y encadenamiento.....	40

5. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA SOCIALIZACIÓN

5.1. Círculo de amigos.....	43
5.2. El juego.....	45
5.3. Soy importante igual que tú.....	48
5.4 Un solo hogar.....	50
5.5 Fortificar la persona.....	51
5.6 Describiendo mis cualidades.....	53
5.7 Todos podemos.....	54
5.8 ¿Quién será?.....	55
5.9 Los sombreros y yo.....	55
5.10 Creando un mundo singular.....	56
5.11 Los globos bailarines.....	57
5.12. Aprendizaje cooperativo.....	60
5.13 El mensajero de sílabas.....	61
5.14 Así lo digo yo.....	62
5.15 Metamorfosis.....	63
5.16 Globiverbo.....	64

5.17 Modificador conductual.....	65
6. ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR O FORTALECER LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS	
6.1.Pasos para ir al baño.....	67
6.2.Historietas.....	68
REFERENCIAS.....	79
 Cuadro N°1: Enfoque curricular centrado en el déficit y Enfoque centrado en la atención a la diversidad.....	 29

JUSTIFICACIÓN

Como docentes regulares estamos llamados a brindar una educación de calidad, en igualdad de oportunidades para y por la diversidad. Por lo tanto es trascendental, que el docente, como uno de los principales responsables con quien más tiempo comparte el párvulo, posea nociones generales que favorezcan el desarrollo de habilidades tan básicas para cualquier ser humano, como es la comunicación y las relaciones interpersonales.

Para Navarte (1978), la adaptación del niño se debe realizar desde un enfoque polimodal del mismo currículo, esto significa que el profesional debe tener una preparación especial para que pueda realizar los ajustes desde lo pedagógico, recursos, entre otros. Además, no soslayar un elemento clave:

No hay alumnos irrecuperables, todos pueden progresar si tienen una educación adecuada. El progreso no depende tanto de la capacidad innata, sino de la calidad de aprendizajes realizados y en este aspecto es clave el rol de la escuela y la familia, pero también el aprendizaje es el resultado de la interacción social y del clima afectivo. Es necesario conocer el punto de partida de cada alumno y valorar sus progresos (Navarte, 2001, p.12).

En consecuencia, una escuela consciente y comprometida, hace efectiva en su praxis estos elementos, mediante la búsqueda e incorporación de mecanismos

que posibiliten dar respuesta tanto a los intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje afines a las necesidades del escolar.

Es por ello, que esta propuesta se sustenta en la idea de que es posible desde el nivel áulico, cultivar el respeto y aceptar la diversidad como medio para enriquecernos mutuamente porque “Todos somos diferentes pero complementarios”. De igual forma, hay que seguir validando uno de los derechos universales como es la educación e involucrar a todos los actores (familia, sociedad civil, comités de apoyo educativo y a los mismos grupos o persona con riesgo de exclusión) para modificar los **modos de pensar y de hablar sobre la diversidad**, la relación entre la escuela y sociedad, formas de organizar el centro, el currículo, las metodologías, prácticas cotidianas, relaciones con la familia, intercambio y formación de profesorado para pasar a ser “un microcosmos y un camino a la sociedad inclusiva” (Bartón 2001, Ainscow, 2002, citado por Barrio, 2008, p.19, 21). Es por ello que se plantea los siguientes objetivos.

OBJETIVO GENERAL

Presentar una propuesta de estrategias didácticas que coadyuven en el desarrollo de las destrezas sociales y prácticas en el estudiante con Síndrome de Asperger, desde un enfoque de educación inclusiva.

Objetivos específicos

1.1 Promover actitudes de tolerancia y aprovechamiento de las diferencias individuales del aula mediante juegos.

2.1 Desarrollar habilidades sociales y prácticas en el estudiante con Síndrome de Asperger mediante estrategias didácticas como: pictogramas, expresión corporal, entre otros.

2. ELEMENTOS DE LA PROPUESTA

2.1 ¿Qué significa síndrome?

La Real Academia, define el “síndrome” como un patrón de rasgos y síntomas que presenta una persona. El Síndrome de Asperger es oficialmente reconocido en 1994, como uno de los cinco “Trastornos generalizados del desarrollo” dentro del Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales, de la cuarta edición. Algunas características pueden diferir de una a otra persona, y de ahí estimado lector (a), este no es un recetario, simplemente, es una pequeña forma de clarificar el tema en estudio.

2.2 ¿En qué difiere la persona neurotípica y con síndrome de Asperger?

La persona que ha logrado un desarrollo normal, posee un sofisticado sentido que le permite reconocer los estados emocionales y cognitivos desde temprana edad, gracias a las pistas otorgadas por el entorno y el lenguaje corporal de las personas que le rodean.

El niño con desarrollo normal, muestra interés precoz, progresivo, hasta la edad de un año, siendo capaz de percibir, interpretar o dar respuesta en concordancia con las orientaciones afectivas de las personas con las que comparte y en coherencia con los acontecimientos del medio, lo que Hobson (1995, citado por Monfort, 2001, p7) denomina “estados emocionales o signación de referencia social”.

A los dieciocho meses, el niño o la niña empieza a manifestar las “funciones mentales rudimentarias superiores” como es el aprendizaje incidental, universalidad,

preparación y a la vez potencia otros conceptos (comprensión, expresión de estados mentales y emociones de sí mismo). A los dos años, el infante es capaz de evidenciar noción del otro, como individuo con emociones, expresar alegría, enfado, vergüenza e intenta aliviar los sentimientos por medio de ellos, también evidencia progreso en coordinación motora, sensorial y de lenguaje.

En la etapa Niñez Temprana (3 a 5 años), empiezan a darse cuenta de que las experiencias emocionales se pueden controlar y fingir. Es el momento en que son capaces de resolver tareas clásicas de falsa creencia de primer orden (Sally y Ana, 1991, citado por Monfort, 2001, p.8). Según Rice (1997) “desarrollan un auto-concepto como identidad, adquieren roles de género y se muestran interesados en jugar con otros niños” (p.7).

En el caso del niño(a) con autismo y Síndrome de Asperger, el desarrollo se ve alterado especialmente a partir de los dieciocho meses, momento en que la persuasión por las personas como estímulo preferente, empieza a desaparecer y aparecen otras conductas como: incapacidad para establecer contacto ocular mientras la otra persona se dirige en forma directa, imposibilidad para ser autónomo y socializar. Los que están más severamente afectados, tienen una especie de "ceguera emocional" que les impide reconocer el significado de una sonrisa o cualquier otro gesto facial, corporal u otro matiz de comunicación indirecta.

2.3 ¿Por qué el Síndrome de Asperger es una discapacidad particular?

El Dr. Karnner (1943), coincide con lo descrito por el pediatra austriaco Hans Asperger en 1944, al destacar aspectos muy peculiares de la conducta infantil y el aislamiento que manifestaban sus pacientes, al presentar deficiencias cualitativas en la interacción social, patrones de comportamiento, intereses, actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas. Una expresión superficialmente perfecta, prosodia extraña, características peculiares de voz, comprensión deficiente en el habla y lenguaje, problemas de comunicación analógica: mirada "rígida" peculiar, lenguaje corporal torpe, expresión facial limitada o inapropiada y dificultad para adaptarse a la proximidad física, motora gruesa torpe, a pesar de que no necesariamente deba ser parte del cuadro en todos los casos, (movimientos motores estereotipados- repetitivos).

Otras particularidades, presentes en los niños y las niñas con síndrome de Asperger es la falta de sensibilidad a niveles bajos de dolor, tardanza en adquirir el habla, en pocos casos, muecas, espasmos o tics faciales inusuales, dificultad para tragar la saliva y babeo, ligeros roces sobre la piel o la cabeza, obsesión por llevar determinadas prendas de ropa, rechazo a ciertos alimentos por su textura o temperatura, adherencia aparente inflexible a rutinas no funcionales, y preocupación persistente con partes de objetos.

El niño o niña con síndrome de Asperger, generalmente o después de leer realizan juegos imaginarios, solitario y creativo, o al ver un programa televisivo suele reproducir ademanes, sonidos, susurros, aplausos y asumen el personaje que le

pareció fascinante. Del mismo modo, incluye al ser un objeto antes que una persona, lo que coincide con lo que observó el propio Hans Asperger, porque no logran diferenciar lo real de la fantasía.

Para el Dr. Luna (2004), el niño con síndrome de Asperger (AS) aunque tienden a concentrarse en sus propios intereses, no parece estar tan aislado como los niños Autistas, incluso les gusta tener amigos, lo que coincide con lo externado por Hans Asperger (1944), quien reconocía que los síntomas y dificultades cambian a lo largo del tiempo, pero el problema global no llega a superarse casi nunca, y es en la infancia temprana donde se manifiestan los patrones de comportamiento sociales simples. Posteriormente, se genera desorden en las conductas en la edad escolar, dificultades en el aprendizaje lo que puede repercutir en bajo rendimiento escolar o en la vida adulta tener problemas de trabajo, conflictos sociales y conyugales.

Los niños y las niñas con Síndrome Asperger, tienen generalmente dificultades menores de identidad a cualquier edad de los que presentan autismo, esto incide para diferenciarlos por medio de la historia natural, como más leve. Para Voorhes (2006) el carácter poligénico puede ser la causa que explicaría tanto su variabilidad clínica del espectro Asperger, como la comorbilidad frecuente con el trastorno por déficit atencional, el síndrome de Tourette, el trastorno obsesivo compulsivo y probablemente el trastorno bipolar debido a las recientes evidencias con relación a la topografía de los circuitos neurales modificados, (región medial de

la corteza prefrontal) uno de los principales asientos de la "inteligencia socio-emocional .

Al mismo tiempo, la cara dorso lateral es normal o inclusive hiperfuncionante. Esto empata muy bien con las descripciones de Simón Barón-Cohen, sobre el desequilibrio en la "inteligencia del mundo de las personas" y la "inteligencia del mundo de las cosas" que se observa en el síndrome (citado American Accreditation Health Care Commission, 2005, p.3).

En estudios realizados con un grupo de niños autistas de alto rendimiento, en la Universidad de California destacan que el origen de este síndrome radica en las células nerviosas o neuronas espejo, responsable de interpretar, comprender, asimilar las emociones, reacciones ajenas y situaciones del entorno. Para establecer dicha relación, utilizaron mediciones de las ondas Mu en la corteza pre-motora del cerebro ante estímulos externos lo que coinciden para ambos casos: Autismo y Asperger.

En personas con desarrollo normal, las ondas caen cuando realizan una simple acción como abrir y cerrar la mano, mientras que la persona autista, las ondas caen cuando realizan la acción, pero no así cuando otro es quien la ejecuta. Gracias a este descubrimiento, los científicos plantean tres posibilidades para tratar desde temprana edad la presencia del autismo o Síndrome de Asperger, pero aún se sigue probando.

2.4 ¿Cuáles son las fortalezas del niño o niña con Asperger?

Es importante destacar los aspectos fuertes del niño(a) con Síndrome de Asperger, para que se tomen en cuenta y puedan lograr un desarrollo lo más completo posible.

1. Poseen una memoria mecánica y extraordinaria concentración; a pesar de que se evoca a los propios intereses, vocabulario extenso, conocimientos muy avanzados, habilidades en áreas de tecnología y ciencia.
2. En la edad escolar muestran muy buenas habilidades en la lectura mecánica y cálculo. El propio Asperger (1944), indicó que es fundamental la actitud del profesor, porque:

Estos niños presentan a menudo una sorprendente sensibilidad hacia la personalidad de sus profesores, los cuales les permite ser enseñados, pero solamente por aquéllos que les ofrecen una comprensión y un afecto verdadero, gente que les trata con cariño y también con humor. La actitud emocional subyacente del profesor influye, de modo involuntario e inconsciente, en el estado de ánimo y comportamiento del niño (citado por Guillberg. 1999, p. 77).

3. Poseen un estilo de aprendizaje visual lo que les permite asimilar con mayor facilidad el aprendizaje. Su pensamiento suele ser en imágenes y no en ideas abstractas.

4. Su aprendizaje es inductivo (particular a lo general) y no a la inversa, por eso es que estos niños pueden ser capaces de aprender una serie de datos sueltos, con una fuerte dificultad para integrarlos en un todo.
5. Logran asimilar y comprender mejor el aprendizaje cuando se les explica con apoyos concretos, ya que muestran dificultad para realizar abstracciones.

Estas características son generales, cada caso particular las presenta en mayor o menor medida, en cuestiones de discapacidades no puede decirse que sea posible elaborar un perfil exacto de las personas, precisamente, porque todos muestran características que difieren entre sí. Sin embargo, la forma como aprende un individuo que presenta Síndrome de Asperger puede ser descrita con base a los elementos anteriores.

Cabe señalar que, con el propósito de que estos niños logren desarrollar sus potencialidades y mejoren los aspectos en que muestran dificultades, es necesario adaptar el currículo ordinario, mancomunar esfuerzos de los profesionales en las áreas de psicopedagogía, la psicología y la educación especial con el fin de obtener el máximo provecho a las capacidades de estos niños, así como en la selección, aplicación de estrategias orientadas al logro de aprendizajes significativos y potenciar las habilidades básicas para la vida.

2.5 ¿Existe similitud en el Autismo y el Síndrome de Asperger?

En investigaciones médicas, determinan que el Autismo clásico es el Autismo del hemisferio izquierdo, quienes presentan déficit de memoria verbal, mientras que

el Síndrome de Asperger (AS) es el autismo del hemisferio derecho, no presenta dificultades académicas en la proporción que presentan los niños con autismo. Pero, la principal particularidad está en las áreas intelectuales específicas, al presentar un interés obsesivo externado con mayor ahínco en conversaciones o en actividades lúdicas de matemáticas, ciencias y lectura, lo que difiere con el autista típico, al ser incapaz de interpretar las necesidades o perspectiva que tiene el otro no logra socializar por su “trastorno de empatía”.

Para el Dr. Luna (2009), en las habilidades de lenguaje, el 80% de los niños con Autismo presentan Retardo Mental, por trastorno secundario semántico del lenguaje el que se evidencia en la variabilidad del volumen del habla, en la entonación, en la inflexión y el ritmo. A veces se escucha demasiado formal y pedante, utilizan un modismo de interpretación literal y la comprensión del lenguaje tiende hacia lo concreto. En la parte pragmática del lenguaje el niño (SA) es muy pobre porque se centran al área de interés, muestran dificultad en mantener un adecuado ritmo en la conversación, no logran entender chistes, por lo que se ríen a destiempo; pero a pesar de ello, pueden mostrar humor cuando se ofrecen juegos de palabras.

3. MEDIACIÓN OPORTUNA DESDE EL AULA

3.1 ¿Qué hacer para potenciar las conductas adaptativas en el estudiante?

Diversas investigaciones sobre las estructuras y procesos cognitivos enfatizan la importancia de modificar el contenido, estructura del material y las estrategias que usa el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos desde la fase pre-instruccional (antes), co- instruccional (durante) o pos-instruccional (después) de

un contenido curricular específico (Mayer, 1984; Shuell, 1988, citado por Barriga 1999).

3.2 ¿Qué aspectos se debe contemplar al aplicar una estrategia didáctica?

En primera instancia, al ejecutar una estrategia debe ser con el fin de garantizar el derecho a adquirir nuevos conocimientos y favorecer la inclusión de todos los aspectos inherentes del ser humano. A veces se piensa, que el desarrollo de las capacidades solo depende de lo genético, pero en realidad, en diversas investigaciones han comprobado, que las facultades se desarrollan más o menos, es producto de la carencia cultural, social y afectiva. Por lo tanto, es necesario mancomunar esfuerzos interdisciplinarios para potenciar lo cognitivo como el desarrollo social, la comunicación, autodirección y autodeterminación, como clave para que la persona logre ser autónoma y productiva.

Se debe recordar las palabras textuales, de la Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual (1996), “La discapacidad intelectual no la tiene la persona, es la manifestación de unas capacidades limitadas en interacción con un entorno del que todos formamos parte” (p.6). Esto debe llevar a reflexionar y cuestionar ¿Por qué muchas veces el estudiante con discapacidad intelectual no evidencia avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, sin omitir que el primer elemento que se debe activar es un enfoque multidimensional y contextualizar el ambiente comunitario típico de los iguales en edad, para que sean copartícipes y apoyo mutuo en la potenciación de las habilidades para la vida.

Por consiguiente, esto demanda implementar una praxis curricular que tenga claro en qué consiste cada una de las dimensiones de la conducta adaptativa para ofrecer estrategias, recursos y apoyos coherentes durante el andamiaje. Es por ello, que a continuación se describe brevemente en qué consiste cada una de ellas.

Dimensión I: Habilidades Intelectuales

La inteligencia es una capacidad mental general que incluye razonar, planificar, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez de la experiencia para entender el entorno. Área que debe ser evaluada para determinar el coeficiente intelectual (CI), por quien esté suficientemente cualificado (psicólogo, neurólogo) para emitir un diagnóstico de las “dos desviaciones típicas por debajo de la media” (Luckasson, 2002, p.7, 40).

Dimensión II: Conducta Adaptativa

Para Luckasson (2002), la conducta adaptativa es el “conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (p.73). Algunos instrumentos para valorar esta dimensión es la Escala de Conducta Adaptativa de Conducta Independiente de Bruininks, Test Comprensivo de Conducta Adaptativa de Adams, Adaptación y tipificación del Inventario para la planificación de servicios y la programación individual (ICAP, 1999), el Inventario de destrezas adaptativas (CASL), y del Currículo de destrezas adaptativas (ALSD) o enseñanza de habilidades de adaptación.

Dimensión III: Participación, Interacción y Roles Sociales

Según la Organización Mundial para la Salud (2001) y Asociación Americana de psiquiatría (2002, citado por Luckasson, 2002, p.10), es primordial “analizar las oportunidades y restricciones que tiene el individuo en la vida de la comunidad,” mediante técnicas como: la observación directa con su mundo material y social en las actividades diarias; porque muchas veces, por la carencia de recursos, servicios y apoyos pertinentes en la comunidad (físicas o sociales) impiden que la persona participe en igualdad de oportunidades, potencie lo cognitivo, los valores, la conducta, las relaciones interpersonales, el sentido del tiempo, orientación temporal, el sentido del yo y otras, que son claves para que alcance ser autónomo, se le reconozca y valore su rol. Esto implica evaluar el contexto en los tres niveles:

1. Microsistema referido al espacio social inmediato (familia y otras personas próximas)
2. Mesosistema abarca el vecindario, las organizaciones que ofrecen servicios educativos y de apoyo.
3. Microsistema o mega sistema involucra los patrones generales de la cultura, sociedad e influencias sociopolíticas.

Dimensión IV: Salud (física, mental, etiología)

La Organización Mundial de la Salud (1980) y Lucckasson (2002), indican que esta dimensión, debe ser entendida como el estado completo de bienestar tanto físico, emocional y social. Por lo tanto, la familia, los profesionales e investigadores deben contemplar y evaluar el bienestar emocional, psicológico, las necesidades, las características particulares de la persona.

4. DIDÁCTICA Y ESTRATEGIA

La Didáctica como rama de la educación, busca proveer facilitadores para estructurar el medio ambiente educativo mediante procedimientos metodológicos apoyados en los principios de la Psicología, Sociología y Pedagogía para lograr un aprendizaje más eficiente (AMMR, 2000, p.26). Mientras que la estrategia, es una acción más esquematizada que busca y permanece abierta a las respuestas que se producen en la realidad.

Por esta razón, es ineludible establecer una relación dinámica y recíproca en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del agente que guía, como del que reconstruye el aprendizaje (estudiante, método, organización escolar, entre otras) dentro de un ambiente de respeto, cooperación y tolerancia para y por la diversidad, como ocurre con el estudiante con Síndrome de Asperger, quien difiere en sus características entre un caso a otro.

Por lo tanto, es competencia del profesorado, terapeuta de lenguaje, padres de familia u otros profesionales, brindar un soporte oportuno y acorde desde el mismo currículo mediante estrategias específicas de carácter temporal o permanente, con el fin de posibilitar un desarrollo óptimo para reducir otros trastornos, prevenir el fracaso escolar y la exclusión social.

4.1 Estrategias desde el modelo psicopedagógico

Desde 1944, Hans Asperger destacaba la necesidad de realizar una intervención psicopedagógica, para que el niño o niña (S.A) pueda adquirir las

habilidades sociales y participe activamente en el contexto. Pero estas, serán posible mediante un programa de aprendizaje estructurado y a la vez compensatorio de los déficits centrales del trastorno, de forma particular si se refuerza a largo plazo el déficit social primario puede lograr adaptarse a cualquier ámbito.

Pero reiteramos lo expresado por Atwood (2002), esto será posible si el educador implementa una programación y enseñanza que no la considere como superficial o aparente, sino consciente de su compromiso con un ser humano que requiere de paciencia y tolerancia, de tal forma que no incida negativamente en la comunicación con el mismo educando y con la familia.

Para Portellano (2007), al existir cierto paralelismo entre el Trastorno de Aprendizaje No Verbal y el Síndrome de Asperger (SA) por la dificultad en la interacción social, en la comunicación, por presentar un lenguaje bien preservado, deficiente capacidad visoperceptiva, disprosodia emocional, a pesar de que el niño con síndrome de Asperger los signos sean de origen de disfunción ejecutiva frontal, y para García (2006), el pronóstico del SA siempre es peor que el del TANV, incluso cuando se arbitran medidas terapéuticas adecuadas (p.36), las estrategias didácticas pueden adecuarse y ser útiles en otras situaciones a favor del estudiante con dificultades en el aprendizaje. Además hay que recordar lo propuesto la Asociación Americana sobre el Retraso Mental

La discapacidad no es algo que tú tienes, ni es algo que tú eres y tampoco es un trastorno médico o mental. Retraso Mental (discapacidad intelectual) se refiere a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y está afectado positivamente por apoyos individualizados (Luckasson, 2002, p.10).

Por tanto, se debe procurar estrategias de enseñanza explícitas y didácticas que ayuden al estudiante a aumentar la capacidad en las “funciones ejecutivas”, las que el Dr. Bauer (1995), señala como las responsables de la organización, hábitos de estudio. Además, se debe asegurar que el personal del centro educativo o fuera del aula (profesores de gimnasia, conductores de autobús, monitores de la cafetería, bibliotecarios) se familiaricen con el estilo, con las necesidades del niño y reciban un entrenamiento adecuado para tratarlo y de esta forma el educando logre un desarrollo óptimo, tanto a nivel cognitivo, social y práctico.

4.2 ¿Qué aspectos debe contemplar un proceso inclusivo?

En primera instancia, la escuela debe plasmar un Plan de Educación Individual, que controle de forma sistemática el progreso año a año entre docentes, madres y padres de familia. De esta forma determinar los avances significativos, así como los desaciertos para reorientar o modificar acciones. Para ello es necesario que se considere los aspectos siguientes (Entrevista Asesora de Educación Especial de la Regional de Occidente, 2010).

1. Al inicio del curso lectivo se debe realizar un diagnóstico pedagógico para determinar el nivel de funcionamiento académico del estudiante.
2. Entrevistar al padre o madre de familia e indicarle hacer una crónica de todo lo diferente (atípico) que el niño o niña realiza con respecto a sus hermanos, sobrinos y la forma como las maneja para posteriormente establecer e iniciar un plan de modificación.
3. Explicar a los padres de familia aspectos generales sobre la discapacidad intelectual que presenta el menor, en qué consisten las habilidades sociales y prácticas.
4. Referir de forma mediata a problemas emocionales y conducta o a los servicios que requiera, porque esta población no se atiende por Síndrome de Asperger sino por necesidades educativas especiales que difieren en algunos Asperger en su funcionamiento, en las conductas: sociales y conductuales.
5. Llevar un registro sistemático sobre cada una de las atenciones que realiza con los encargados para comparar situaciones y ver si hay regularidades que permitan servir de guía para otros casos similares.
6. Crear procesos de mediación e involucrar a los diferentes agentes de la comunidad educativa para que comprendan el significado de ser “diferente” y se posibilite la inclusión.
7. Hacer un análisis de conducta muy puntual para establecer un plan que permita reforzar dentro del ambiente escolar lo que se quiere lograr o accionar.
8. Establecer dinámicas para modelar y generalizar conductas. Ejemplos: “Estatuas, Simón dice, el Espejo”.

9. Elaborar un plan curricular a partir de las necesidades educativas especiales y no basado, en un plan académico curricular preestablecido con un ritmo de ejecución trimestre para certificar el curso lectivo.
10. Involucrar los ejes transversales para que el estudiante incremente el conocimiento y puede adaptarse socialmente.
11. Promover un ambiente próximo de aprendizaje con reglas de comportamiento claras desde el inicio del curso lectivo y estrategias que permitan consensuar hacia el respeto a la diversidad y particularidades del estudiante con Asperger para evitar situaciones que alteren su conducta.
12. Fomentar el agrupamiento heterogéneo, el trabajo colaborativo y cooperativo para fortalecer la comunicación, las habilidades sociales; cuya filosofía sea “Todos podemos aprender en el aula regular en igualdad de derechos y oportunidades”.
13. Desarrollar una pedagogía que fortalezca la autoestima y donde los desaciertos o actitudes inadecuadas se enfoquen como retos para estimular al estudiante para que aprenda a construir en su convivencia las reglas y valores por seguir en las relaciones interpersonales.
14. Ofrecer situaciones que den respuesta a las motivaciones intrínsecas del educando para que las implemente y las readeque mediante conflictos cognoscitivos en otros contextos que le permitan volver al punto de partida (reversibilidad- equilibrio) y así alcance la “estabilidad en los niveles mentales superiores” con coherencia lógica, seguridad en el razonamiento y capacidad de generalizar conceptos.

15. Proteger al estudiante de las burlas y estímulos sensoriales en el contexto escolar, porque esto le genera diversas alteraciones emocionales y comportamentales (ansiedad, depresión, absentismo).
16. Realizar en forma colegiada el trabajo de equipo para establecer planes de modificación que se refuerce en el aula.
17. Para evitar desacuerdos, es de suma importancia que el educador conozca el perfil de las habilidades cognitivas, lingüísticas e implementar técnicas de instrucción especializada para que el estudiante logre comprender el objetivo o las tareas que se espera que realice. Así evitar que se exaspere, al exigirle más de lo que realmente puede realizar, ya que su estilo de aprendizaje es diferente, porque para Canal y Guisuraga (2007, p.18), “el alumno con SA, mostrará dificultades para entender las intenciones del profesor y de sus compañeros, respondiendo con comportamientos que pueden herir los sentimientos de los demás o resultar egocéntricos y manipuladores”; siendo producto para First (1989) y Gross (1994) de “la ceguera mental” e “incapacidad de ponerse en el lugar de otros” (citado por Canal y Guisuraga p.18) para comprender y dar una respuesta acorde a las situaciones de cada persona. Por lo tanto, a nivel áulico se debe estimular el trabajo en equipo, el apoyo de compañeros tutores, el juego para que aprenda a socializar y al mismo tiempo favorecer el déficit social primario.
18. Si el estudiante manifiesta verbalmente frases, palabras repetitivas es más provechoso si evita levantar la voz o reiterar lo que él indica, debe redirigir la atención en otra alternativa para que se tranquilice, no sea objeto de burla o se altere.

19. Evitar luchas de poder creciente, ya que se les dificulta comprender muestras rígidas de autoridad o enfado lo que provoca que se vuelven más “rígidos y testarudos” si se les obliga a algo por la fuerza. Su comportamiento puede descontrolarse rápidamente, por lo tanto, la mejor forma es que el profesional dé marcha atrás y deje que el niño se tranquilice.
20. Si el estudiante muestra actitudes agresivas e insiste sobre una palabra a pesar de que sea incorrecta, por ejemplo: Afuera, “afuere”, es mejor seguir la “corriente” y verá que se retira muy complacido al ver que el docente le repitió exactamente lo que él quería. De igual forma, es sumamente importante estar alerta y prevenir las situaciones que pueden generar confrontación mediante la calma, la negociación, la presentación de alternativas que le permitan desviar la obsesión en otro aspecto.
21. Permita al estudiante anotar la palabra, idea, pregunta o respuesta en forma escrita para que reduzca la tensión.
22. Cuando muestra inquietud, hace sonidos o movimientos permítale salir del salón de clase solo o con un compañero de su empatía o el mismo docente puede llevarlo a tomar agua para que canalice la ansiedad. Y es muy efectivo cuando se camina y se conversa sobre temas que le gusta para que se desligue mentalmente de lo que le genera ansiedad.
23. Al evaluar las capacidades debe ser con un mínimo de auditorio y distractores visuales, y dar más tiempo para que realice los ejercicios escritos.
24. El docente debe cerciorarse y adaptar las tareas hacia los intereses específicos del educando. Por ejemplo, si es historia, geografía, dinosaurios, futbol y otros.

25. Al realizar exámenes evite dar las respuestas, porque estos estudiantes tienen registros altos y de rendimiento académico cuando la docente sin darse cuenta ha dado sobrecompensación. Y si lo evalúa otra persona, no sabe nada, quedando “la maestra que los atendió, aludida de que hizo un gran esfuerzo, no se da cuenta de que dio sobre-compensación y lo más importante es que el estudiante produzca de acuerdo a su capacidad” (Asesora Educación Especial, 2010).
26. En la persona con síndrome de Asperger predomina la inteligencia espacial y para Gradín (1988 citado por Rodas, 2008,), es signo de que predomina un estilo de pensamiento visual, entendida como la habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial mediante ilustraciones, gráficos, colores. De ahí la importancia de que el educador acompañe siempre las explicaciones con material concreto y técnicas de representación gráfica que le permita activar la memoria a largo plazo, obtener mayor rendimiento académico e interiorizar las conductas que debe seguir en las relaciones interpersonales. Algunas estrategias didácticas que puede ser de utilidad es: “El Paraguas, mapa conceptual, esquemas, diagramas, el mapa mental”.
27. Según Minshow (1992; citado por Canal y Guisuraga, p.13), los niños con Síndrome de Asperger al tener una mente de dirección única, se “paralizan”, lo que impide desarrollar o plantear alternativas para solucionar problemas, siendo necesario enseñarles a “aprender de las consecuencias” y generalizar los errores cometidos para activar el pensamiento divergente, de ahí la importancia de realizar un trabajo en conjunto docentes-padres, expresar las inquietudes en relación con el progreso de las habilidades cognitivas, sociales y prácticas del estudiante en forma continua.

28. La familia debe reforzar en el hogar los aspectos que indican los docentes y otros profesionales para que el estudiante logre desarrollar las habilidades básicas para la vida. Para Bowler y Dunst (1992-2002; citado por Canal y Guisuraga, 2007, p.12), una estrategia que los padres y profesores deben “enseñar al niño o niña son las consecuencias de sus acciones, buscar alternativas y solucionar los problemas con el mínimo apoyo necesario, de esta forma puede “Parar, Pensar y Hacer”.
29. A los compañeros del aula, se les debe enseñar mediante dinámicas, la importancia del respeto, aceptación y el trabajo de equipo. Además, se les debe informar sobre las necesidades del compañero para que lo comprendan y ayuden cuando presenta conductas disruptivas o atípicas.
30. Involucrar y alternar estudiantes como tutores para que coadyuven en el desarrollo del trabajo, en las habilidades sociales y de comunicación.

A continuación se da una pincelada sobre estrategias didácticas que permiten coadyuvar en el desarrollo de las destrezas sociales y prácticas en el estudiante con Síndrome de Asperger, pero antes es importante reflexionar ¿Qué enfoque desarrolla actualmente el docente en el salón de clase?

**Cuadro N°1: ENFOQUE CURRICULAR CENTRADO EN EL DÉFICIT
Y ENFOQUE CENTRADO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

ASPECTOS	CENTRADO EN EL DÉFICIT	CENTRADO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Barreras para el aprendizaje	Problema en la persona	Interacción con su contexto.
Diagnóstico	Estático y determinante	Relativo y cambiante
Necesidades Educativas Especiales	Establece categorías	Forman un continuo
Abordaje	El abordaje depende de la “etiqueta diagnóstica”	El abordaje también depende del currículo
Recursos	Recursos especiales sólo para los “deficientes”	Recursos especiales para <u>todos</u> .
Enfoque	Centrado en el déficit	Centrado en los recursos y apoyos
Familia	Ajena al Proceso Educativo	Participa en el proceso educativo y en la toma de decisiones
Educación Especial	Es una educación alternativa y paralela. Destinada a un tipo de estudiante “deficientes”	Es el conjunto de apoyos destinado a quien lo requiera de forma temporal o permanente
Currículo	Currículo cerrado a diferencia.	Currículo abierto
Espacios Educativos	Escolarización en grupos homogéneos	Impartida en el entorno menos restrictivo posible, en grupos heterogéneos

Fuente: Adaptación libre del Departamento de EE

Elaborado por: Gilda Aguilar Montoya, 2008.

4.3 FORTALECIENDO EL DÉFICIT SEMÁNTICO PRAGMÁTICO

Objetivo: Propiciar la capacidad de comunicarse verbal o a verbal para satisfacer las necesidades básicas, en su medio social más próximo.

Contenido: Habilidad Adaptativa: Comunicación

Según Hernández (2003), potenciar esta destreza en el niño o niña, le permitirá descodificar, intercambiar ideas, pensamientos, así como la forma de visualizar el mundo y dar una respuesta coherente al mensaje dado por otra persona, y es lo que da ese carácter tan humano. De ahí la importancia de que cada persona desde su perspectiva, contexto, formación y esquema interpretativo, logre apropiarse de la información, comprenderla, reconstruirla a través de un proceso bidireccional y a su vez podrá transformar la realidad de forma positiva y en cualquier ámbito.

Desde esta perspectiva ética, el sistema educativo debe propiciar un desarrollo integral (intelectual, psicológico, social y espiritual) para que el estudiante logre auto-descubrirse a sí mismo y en relación con los demás. Siendo necesario reiterar, la importancia de comprender y dar un soporte oportuno al estudiante con Síndrome de Asperger, por presentar alteración en la capacidad para comunicarse, se le dificulta solicitar ayuda o externar eficientemente sus necesidades, manifiesta altibajos en la modulación y para aquellos que no han compartido directamente con alguno de ellos, le puede parecer “ridículo y externar risas sarcásticas”, pero no, es una característica innata, como a quien le gusta un tipo particular de música. Todos los seres humanos son tan diversos, y eso es lo más importante que debemos apreciar.

De igual manera, esta limitación les impide comprender el lenguaje no lingüístico, chistes o bromas, siendo necesario implementar estrategias que potencien la capacidad de interpretar mensajes no lingüísticos, los valores y otros conceptos abstractos para que pueda sentirse satisfecho y en un futuro colaborar en la renovación de la sociedad.

4.4 ¿Qué otros aspectos debe contemplar el docente?

1. En primera instancia, debe fomentar un proceso de comunicación gradual y acorde a las posibilidades, dirigirse en forma positiva y de respeto.
2. Al principio será necesario levantar la “barbilla” del estudiante, llamar insistentemente por el nombre para que establezca contacto visual. De la misma forma, al explicar usar sonidos (campanilla, un aplauso...) para evitar que se disperse y mire el rostro del emisor.
3. Animarle con frases y aplausos para que realice su mejor esfuerzo, esto le agrada de gran manera el sentirse reconocido ante el grupo. Recuerde, solo con perseverancia, paciencia y el uso de recursos pedagógicos óptimos será posible lograr avances significativos en el párvulo.
4. Tener claro, que el principal objetivo no será desarrollar el lenguaje, simplemente es posibilitar formas alternativas de comunicación para que el niño o niña pueda interactuar con sus iguales y sea capaz de seguir correctamente las instrucciones dadas por el adulto en cualquier ámbito.
5. Utilizar estrategias inclusivas que le permita crecer juntos como miembro de comunidad de aprendizaje.

Para Monfort y Juárez (2001), el déficit semántico pragmático en los niños, se manifiesta por “dificultades para interpretar preguntas, tendencia a interpretar literalmente los enunciados ajenos, falta de respeto a las reglas conversacionales, inadecuación de las emisiones al contexto, poca eficacia informativa y tendencia a la ecolalia y la preservación” (p.10). Por esta razón, es necesario que el párvulo sea entrenado para que logre generalizar los aprendizajes, comprender y participar en las interacciones dando significado a lo que hacen ellos y los demás, mediante ejercicios relacionados con el lenguaje de referencia mental de forma sistemática y propiciar situaciones reales, desde el sistema “En la mente” (p.10).

Esta estrategia, consiste en ofrecer una serie de fichas y actividades de diferentes niveles para trabajar la comprensión, la expresión, la lectura, escritura en las que “se trata de evaluar el nivel de cada niño y trabajar luego en Zona de Desarrollo Próximo mediante el soporte gráfico (Fichas, láminas, juegos didácticos) en tiempos largos y constantes. Además, se debe llevar un registro interpretativo de las respuestas que emite el niño o niña en el momento en que ejecuta los ejercicios (Monfort y Juárez, 2001, p.13-15).

Para el caso explícito del niño con Síndrome de Asperger, para Monfort (2001) la evolución es parecida a los niños con síndrome semántico pragmático, al caracterizarse más por la rigidez y poca amplitud de interés, que por su discapacidad en el desarrollo de habilidades mentalistas referidas a lo cognoscitivo. De ahí, que el trabajo del lenguaje se debe apoyar visualmente para que tenga mayor sentido y cierto grado de naturalidad para el educando, y de esta forma lograr lo que Rivieré

(s.f; citado por Yirimiya y Solomonica, 1996) denomina “espiral evolutiva auto organizadora”, encargada del desarrollo de la comprensión mediante la identificación de imágenes que reflejan estados de ánimo y el lenguaje escrito.

4.5 Pasos para trabajar las estrategias de la mente

1. Se puede trabajar desde señalar la imagen, preguntando al niño ¿Quién está alegre o feliz?, al mismo tiempo se evalúa y entrena en la comprensión de preguntas como: ¿Dónde, qué, con qué, quién? asociándose las expresiones faciales con emociones o estados mentales mediante la observación de personas del entorno, con fotografías y visualizar su propia imagen o de otras personas en un espejo, y siempre cuestionar la expresión que se presenta.
2. Reforzar con fichas de trabajo desde completar con base a las ilustraciones relacionada con la habilidad, emoción que interesa. El docente puede confeccionarlos con recortes de periódicos, fotografías, dibujos o implementar los recursos que se ofrece en la computadora.
3. Cuestionar oralmente al estudiante mientras resuelve el ejercicio.
4. El niño debe leer y resolver las preguntas señalando o expresando verbalmente la respuesta. A continuación se ilustra un ejemplo.

ESTRATEGIAS DE LA MENTE

Nombre _____

Fecha _____

Contenidos

1. Reconocer las expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos.
2. Comprender y expresar términos relacionados con sentimientos básicos.

Consignas posibles

En comprensión: ¿Dónde está el niño que está triste?

En expresión: ¿Cómo está este niño?

Registro de respuestas orales

Instrucciones

1. Presentar las ilustraciones que reflejan estados de ánimo.
2. El niño debe señalar lo que se indica en la ficha.
3. El niño debe observar, interpretar los dibujos.
4. Se le formula las consignas, para determinar el nivel de comprensión que tiene de las preguntas.
5. Posteriormente, se realiza otros ejercicios como: observarse en un espejo, hacer gestos de acuerdo a que el adulto indica (triste, alegre o feliz) y el adulto continuamente debe cuestionar al niño.
6. Cuando ya logra evidenciar comprensión de los conceptos, debe observar otras láminas o rostros de sus compañeros, docentes, amigos y se le cuestiona para que exprese lo que logra comprender a través del lenguaje no verbal.

7. Se anotan las observaciones, con el fin de ir llevando un control sistemático y hacer los ajustes necesarios. En este ejemplo modifica las ilustraciones.

Nombre _____

Fecha _____

Contenido:

Reconocimiento de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos.

Comprensión y expresión de términos relacionados con sentimientos básicos



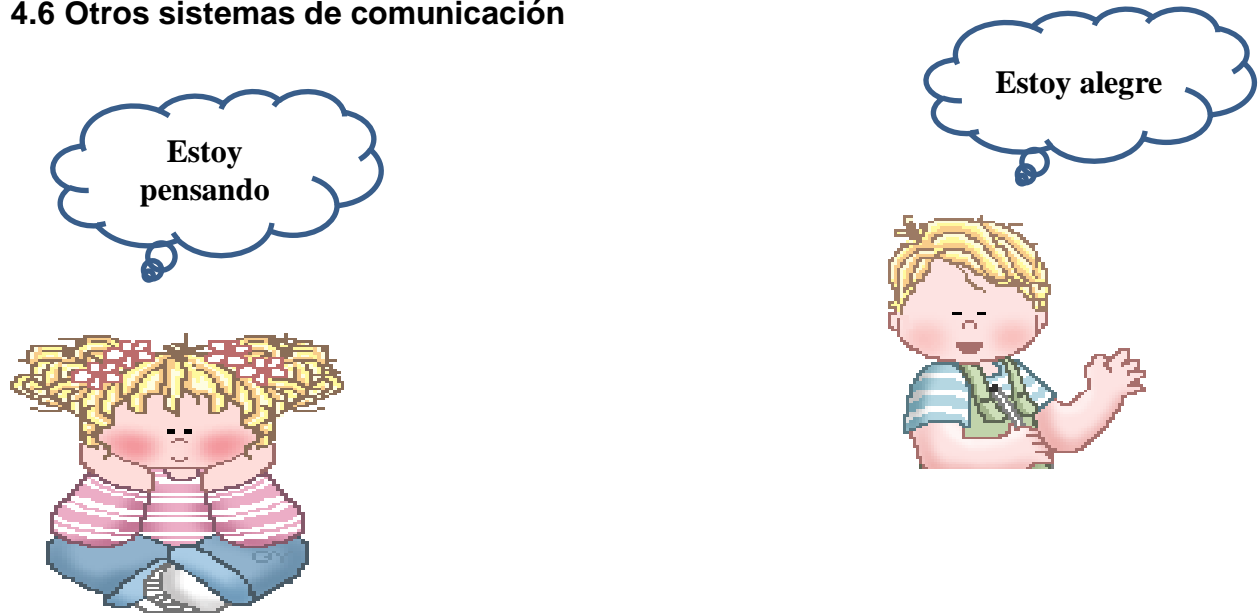
Se anotan las respuestas orales

- ✓ *Interpretación del dibujo*
- ✓ *Comprensión de las preguntas*
- ✓ *Expresión de los términos mentalistas*
- ✓ *Resumen de las dificultades en los niveles: cognitivo, pragmático de interpretación de sentimientos ajenos, de dominio social y lingüístico*

Adaptación de ejemplo: Monfort y Juárez (2001). En la mente. Los niños con disfasia semántico-pragmática. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. En Prensa.

Otro recurso útil para ampliar el vocabulario relacionado con las emociones, es pintar caritas para que el estudiante identifique y externé por el nombre lo que comunica “Estoy enfadado, estoy triste, siento, alegre...”

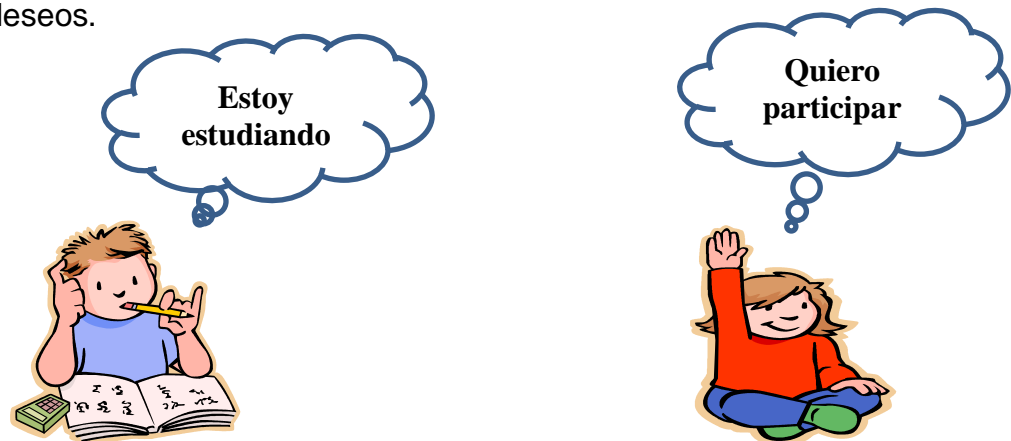
4.6 Otros sistemas de comunicación



Otros sistemas alternativos de comunicación, que puede coadyuvar al estudiante son los siguientes:

Discurso residual o vocalización: permite compartir sistemas complejos altamente diferenciados y estructurados, mediante símbolos y señales gramaticales relativamente arbitrarias.

Expresión facial: es una forma que ayuda al estudiante a reconocer gestos o expresiones y deseos.



4.7 EXPRESIÓN DE EMOCIONES

Objetivo: Identificar las expresiones de emociones correspondientes a lo que sienten los personajes de un cuento, por medio del uso de diferentes claves para reconocer la alegría, tristeza, enojo y miedo.

Instrucciones

1. División del grupo en dos subgrupos.
2. Ubicación del niño con Síndrome de Asperger en el grupo A.
3. Entregar a los niños del grupo A, una ficha con las expresiones de emociones, que se muestran a continuación, pegadas a una paleta.



4. Ubicación de los grupos sentados en el suelo, uno frente al otro.
5. Indicación, a los niños del grupo A, sacar la paleta de los diferentes estados de ánimo que sienten los personajes del cuento en cada pasaje.
6. Indicación, a los niños del grupo B, realizar con su rostro los gestos correspondientes a la paleta que muestren los niños del grupo A.
7. Lectura del cuento “La ballena calurosa”
8. Nota: Posteriormente puede cambiarse los roles de los grupos y leer otra historia.

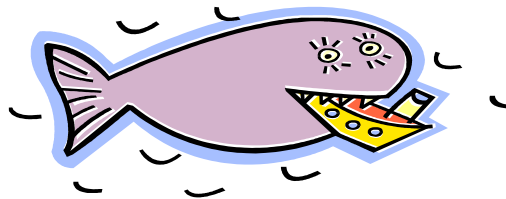
LA BALLENA CALUROSA

Waky la ballena vivía en una pequeña laguna salada. Era la única ballena del lugar y llevaba una vida muy cómoda, así que se había vuelto un poco caprichosa. Pero un año llegó un verano de calores tan fuertes, que el agua subió su temperatura y Waky, acostumbrada a una vida tan plácida, sentía que no podría aguantar tanto calor. Un pececillo que había pasado algún tiempo en una pecera de unos niños, le contó que los humanos utilizaban abanicos para refrescarse en verano, y la ballena ya no pudo pensar en otra cosa que en construirse un abanico.

Todos le dijeron que era una exagerada, que aquellos calores pasarían rápido, pero Waky creó su enormísimo abanico, y en cuanto estuvo listo, comenzó a abanicarse... ¡pobrecillos todos! El gigante abanico sacudió tan fuertemente las aguas de la pequeña laguna, que por todas partes surgieron enormes olas que se desbordaban, y terminaron por dejar la laguna medio vacía, y a la enorme ballena en el centro, sin poder moverse, con sólo unos pocos centímetros de agua para refrescarse.

“No podías aguantarte un poquito, tenías que vaciarnos la laguna”, decían. “¡Impaciente!, ¡egoísta!” le gritaban otros. Pero lo peor para Waky no eran los insultos, sino que con tan poca agua el calor sí que era insoportable. Y preparándose para morir de calor, se despidió de todos sus amigos, les pidió perdón, y les aseguró que si volviera a vivir habría aprendido a ser más fuerte y aguantar mejor las incomodidades.

Pero una vez más, Waky estaba exagerando, y por supuesto que pudo aguantar aquellos días calurosos sin morirse, aunque en verdad sufrió un poquito. Y cuando las siguientes lluvias devolvieron su agua a la laguna, y el tiempo mejoró, Waky tuvo que cumplir su promesa, y demostrar a todos que había aprendido a no ser tan comodona, impaciente y caprichosa.



Expresión corporal, le permite a la persona externalizar deseos o necesidades.



Tablas de comunicación: ayudan al niño o niña expresar sus deseos, inquietudes y necesidades a las personas del entorno a través de imágenes o símbolos.

NO ()

SI ()

Quiero comer

Me siento enfermo



Pictogramas: consiste en una serie de dibujos diseñados para que la persona pueda comunicarse y sea comprendida por los demás.

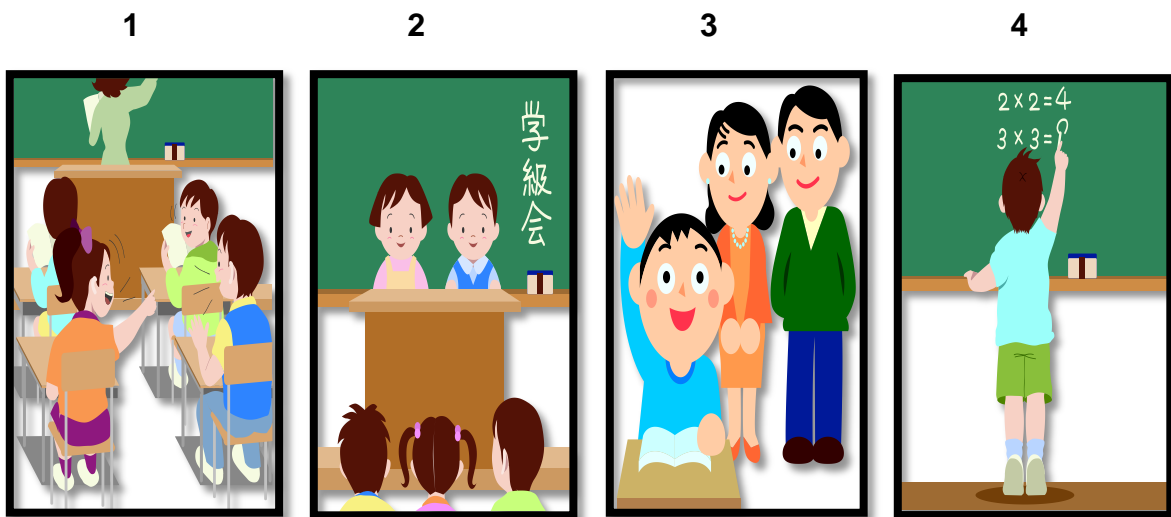
Ayudas técnicas de alta tecnología: Pizarras electrónicas y la computadora son aptas para que el estudiante con dificultad en el lenguaje pueda comunicarse de forma ágil y entendible por la variedad de recursos que contiene.

4.8 MODELAMIENTO Y ENCADENAMIENTO

Para Olivares y Méndez (2001), la técnica del encadenamiento consiste en “descomponer una conducta compleja en eslabones o componentes de la conducta más sencillos que “se irán enlazando y reforzando en secuencia apropiada” (p.136), sobre situaciones cotidianas para desarrollar el pensamiento cognitivo, inferir, relacionar visual e interiorizar las acciones para aplicarlas a nuevas experiencias.

Recuerde, la persona adulta debe siempre acompañar las explicaciones o las preguntas con apoyos gráficos o material concreto. Cuando el estudiante se equivoca en la reproducción le debe corregir y ayudarlo a generalizar con soportes visuales reales, en especial cuando son conceptos abstractos como: tiempo, horarios, cantidades, emociones y fracciones.

Ejemplo: Esperar el turno para participar en la lección.



5. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA SOCIALIZACIÓN

El ser humano, por su misma naturaleza siempre busca establecer vínculos afectivos desde temprana edad y a su vez, potencia otras habilidades intrapersonales y extra personales claves para “comprender lo que las personas piensan, sienten y congeniar con ellas”, lo que para Dunn, Brown, Desla y Young Blade, (1991) y Selman (1977, citado por Rice, 1997, p.303), le permiten lograr comprender y reaccionar ante los otros, ante uno mismo según la propia conducta desde el punto de vista de los demás.

Para Rice (1997), en la etapa egocéntrica indiferenciada (0 a 6 años), los párvulos no logran hacer una clara distinción de su propia interpretación de una situación social, la forma de pensar el otro o cuando su percepción es incorrecta. Según Lewis y Osborne, (1990; citado por Rice, 1997), está es la causa del por qué cuando se les pregunta al niño o niña cómo se siente alguien más en una situación particular, sus respuestas reflejan cómo se sienten ellos y no cómo se sienten los demás.

Para LeMare y Rubin (1987, citado por Rice, 1997, p.303) en la primer etapa de adquisición de una perspectiva diferenciada o subjetiva (de 6 a 8 años), los niños empiezan adquirir conciencia de que los demás son diferentes y aún no comprenden la forma tan diversa de pensar. Además, “los niños creen que si los otros tuvieran la misma información, deberían sentir de la misma forma que ellos” (p.303), lo que evidencia una perspectiva unidireccional. Igualmente, distinguen las intenciones de

las conductas, sentimientos y pensamientos basados en la observación física, sin percatarse de que pueden ocultar los verdaderos sentimientos.

Según Rice (1997), en la segunda etapa del pensamiento auto-reflexivo, se da una perspectiva recíproca (de 8 a 10 años), logran entender que los demás difieren de su forma de pensar (conciencia relativa) y consideran la posición del otro. Mientras que en la tercera etapa: Adquisición de una perspectiva mutua o de una tercera persona (de 10 a 12 años), el niño o niña, tiene una propia percepción de sí mismo y del otro, lo que le permite asumir una posición totalmente neutral ante una situación, como tercera persona, decidiendo ser actor o simplemente un elemento más del entorno. En la cuarta etapa (adolescencia y vida adulta), la persona adquiere una perspectiva profunda y reconoce que es parte de un sistema social por lo que procura comprenderlo y llevarse bien con todos.

De igual forma, el ambiente es un elemento que influye de forma positiva o negativa en el desarrollo sobre la personalidad y temperamento. En diversas investigaciones han probado, que en las familias donde el menor carece de amor, contacto físico o confianza genera incapacidad para afrontar los problemas y con mayor posibilidad de repercutir en desórdenes de alcoholismo, esquizofrenia, depresión y hasta el autismo infantil. Para Kalmuss y Seltze (1989; citado por Rice, 1997, p.269), en el núcleo familiar se “aprende los estilos de comportamiento de la sociedad o los grupos sociales de modo que puedan funcionar dentro de ellos”, gracias a la interacción recíproca del modelo padre o madre con el hijo.

Así mismo, las amistades pueden contribuir en el desarrollo del lenguaje, en la autonomía, en la comunicación, auto-percepción positiva, capacidad de establecer amistad, en el buen humor, ser popular con los maestros, en resumen lo que Burleson, Della y Appelegate (1992; citado por Rice, 1997, p 299), denominan “habilidades cognoscitivas, sociales y de comunicación superiores”.

Para Wilson y Newton (1995), el ámbito escolar puede incidir significativamente en el desarrollo de estas habilidades, si utiliza diversas técnicas que permiten reducir el aislamiento o el rechazo de los compañeros y de esta forma evitar deterioro en la autoestima, fortalecer la aceptación, el desarrollo personal, el bienestar social de forma positiva. Mientras que para Garaigordobil (2003), las actividades y metodologías como el aprendizaje cooperativo, los grupos interactivos y programas de juego cooperativo contextualizadas tanto para la persona con o sin discapacidad pueden contribuir positivamente en el desarrollo de las destrezas básicas para la vida.

5.1 CÍRCULO DE AMIGOS

Para Taylor (1996), esta estrategia al ser creativa y flexible, permite involucrar los compañeros del grupo para ayudar al estudiante con discapacidad intelectual desde una simple frase, aplauso, gesto o el compañero ser un “tutor” para enseñarle alcanzar con mayor éxito los objetivos propuestos y al mismo tiempo fortalecer otras áreas como es el autocontrol, toma de decisiones, la honestidad, sentido de pertenencia, seguridad, entre otras. Además, señala Szatmaria (2006), asignar compañeros “como tutores brinda nuevas oportunidades a los otros niños de estar

con compañeros que tienen necesidades especiales, una experiencia que a su vez estimula el desarrollo de la empatía y la atención hacia los demás” (p.215).

Pasos para la creación de círculos

1. Determinar los requisitos previos.
2. El centro educativo debe velar por la praxis de los valores.
3. Designar un tutor u orientador.
4. Negociar el compromiso de recursos necesarios con el consentimiento de la familia del menor.
5. Desarrollar sesiones entre 30 a 40 minutos por semana.
6. En la primera reunión se clarifica en qué consiste la técnica y se enfatiza sobre la importancia del papel que va a desempeñar como voluntario mediante una dinámica de grupo y reflexionar la importancia de la amistad y la forma cómo se sentirían si estuviera aislado o socialmente excluido.
7. Determinar el círculo de amigos.
8. Máximo seis a ocho voluntarios.
9. Se eligen los voluntarios que muestran actitudes de sensibilidad hacia la situación del compañero.
10. Luego se reúnen con el estudiante “amigo” (compañero con discapacidad) y el facilitador.
11. Se explican las funciones y la forma en que pueden ayudar para que realice las tareas (acompañarlo durante el recreo, guiar en la lección, realizar compras en la soda escolar, solicitar ayuda y otras).

12. Una vez por semana realizar una reunión del “círculo” para revisar los acuerdos, dificultades presentadas.
13. Proponer en forma conjunta soluciones y estrategias.
14. El docente debe apoyar constantemente al grupo de amigos.
15. La intervención debe desarrollarse de cuatro a seis semanas máximo. Sin embargo, puede ampliarse las citas cada dos semanas hasta que se distancien y decaigan cuando el discente evidencie vínculos de amistad.
16. En la última reunión, cada miembro debe reflexionar el desempeño de su participación.

Es importante, que el facilitador esté consciente y no trate de atribuir a los estudiantes las responsabilidades de los actos del estudiante amigo, de igual forma, el tópico puede variar en cada sesión (estudio, valores, asuntos emocionales). Esta estrategia, le permite al estudiante con o sin discapacidad, aprender a diferenciar y valorar la conducta artificial, las necesidades, sentimientos, afianza la empatía y desarrolla la capacidad de resolución de problemas dentro de un ambiente de respeto y tolerancia ante la diversidad de forma asertiva.

5.2 EL JUEGO

El juego, al ser una actividad universal en todas las culturas desde temprana edad, permite externar sentimientos, necesidades, potenciar la creatividad, de igual modo podría compararse con una “válvula de escape” para liberar tensiones, tristeza y otros sentimientos negativos. El juego es la manera natural que le permite al infante desarrollar todas sus capacidades para adaptarse al medio y a su vez, es un

adiestramiento tanto físico y mental. Para Jiménez (1990) el juego es “cualquier actividad que se aprende por el placer que proporciona, tiene carácter lúdico, sin consideración de estado final. Se emprende voluntariamente y no hay en ella fuerza externa, ni compulsión” (p.25).

Además, el juego hoy en día, deja de ser un simple medio de subsistencia para la especie humana, porque se convierte en un fenómeno social y educativo que posibilita el desarrollo integral del educando, modificar conductas atípicas o integrar de forma asertiva al estudiante con diferentes tipos de discapacidad.

Para O'Connor y Seymour (1992) el juego es un recurso muy positivo para estimular la memoria, pues solo se recuerda en un 90% lo que se hace, un 10% al leer, un 20% de lo que se escucha y un 30% lo que se visualiza. Permite incentivar al estudiante tímido a externar sentimientos, emociones y hasta traumas, sin temor a ser ridiculizado por sus pares, aprende a asimilar el error como un reto, al mismo tiempo se desarrollan las habilidades motoras, de lenguaje, se fortalece las relaciones interpersonales (estudiantes, docentes), estimula el deseo de aprender a aprender de forma agradable, relajada y activa la sana competitividad.

El docente debe tener presente que lo más importante al realizar un juego como recurso didáctico debe ser con el propósito de que todos participen, adquieran un aprendizaje más significativo, debe adecuarse a las particularidades del grupo y considerar los siguientes aspectos:

1. Para no perder interés y dejar una sensación de vacío o de una actividad incompleta, previamente se debe establecer el tiempo, el momento más adecuado (motivación, recapitular, evaluar, incentivar a un nuevo aprendizaje) y debe ser coherente al objetivo e involucrar las destrezas de comprensión auditiva-escrita, expresión oral y verbal. Además, el juego debe ser novedoso para evitar rechazo o frustración.
2. El material didáctico debe ser acorde a la etapa de desarrollo, edad cronológica y con las características de los estudiantes.
3. Las reglas deben ser comprensibles para que se dinamice y participen los estudiantes y el docente debe ser parte del juego porque si refleja apatía incide negativamente con la comunicación corporal.
4. Se debe cumplir con las reglas del juego, incentivar continuamente al trabajo cooperativo, el respeto y otros valores para fortalecer las relaciones interpersonales.
5. Luego de ejecutar el juego, el docente debe inducir a la reflexión sobre los valores y mensaje del mismo.

A continuación se dan algunas estrategias lúdicas que pueden fortalecer la autoimagen, fortalecer las relaciones interpersonales, la expresión oral, corporal desde un enfoque inclusivo.

5.3 SOY IMPORTANTE IGUAL QUE TÚ

Objetivo: Descubrir el valor de cada ser humano.

Valores: autoestima, respeto.

Materiales: espejo, una caja de regalo.

Instrucciones

1. Los estudiantes se ubican en círculo, pasan una caja de regalo, observan el espejo que está dentro y debe expresar verbalmente lo que siente. Por ejemplo ¡Qué hermoso!, ¡Uy, pero que especialidad! , así como otras frases aunque sean negativas. De esta forma el docente puede tener la percepción que tiene el estudiante de sí mismo (autoestima).
2. Al finalizar en un conversatorio, respondan a la interrogante ¿Qué les pareció la actividad, la enseñanza, cómo se sintió, por qué, de qué forma se deben tratar las personas, por qué usted es especial?
3. Se lee y reflexiona el mensaje “Las personas son regalos” .



LAS PERSONAS SON REGALOS

Las personas son regalos que la vida me ha dado. Y como todos los regalos, llegan envueltas. Algunas vienen envueltas en forma muy bella, otras de una manera menos atractiva, y otras cerradas con gran rigidez. Algunas llegan maltratadas, pero otras llegan como "Entrega Especial". Pero la envoltura no es el regalo y es importante darse cuenta de esto, ya que es muy fácil equivocarse y juzgar el contenido por el estuche.

A veces el regalo se abre con facilidad; otras veces se necesita la ayuda de otras personas. Tal vez porque tienen miedo, quizá antes fueron heridas y no quieren ser lastimadas de nuevo. Pudo ser que alguna vez se abrieron y fueron desechadas. Quizá ahora se sienten más bien como "cosas", que como seres humanos.

Yo soy una persona. Como todas las demás personas, también soy un regalo. Poseo una bondad que es sólo mía, y sin embargo, algunas veces tengo miedo de mirar dentro de mi envoltura. Tal vez temo decepcionarme, quizá no confío en lo que llevo dentro, o puede ser que en realidad nunca he aceptado el regalo que soy.

Cada encuentro y comunicación entre personas es un intercambio de regalos. Mi regalo soy yo, tú eres tu regalo. Somos obsequios de Dios, unos para otros. Es difícil pensar que aquel que me ha lastimado, es también un regalo de Dios. Pero si vemos la ofensa como una envoltura maltratada y no nos quedamos con ella, seguramente encontraremos un hermoso regalo, pues de cada suceso Dios nos tiene una enseñanza para crecer en su amor y en nuestra fe. Nosotros mismos podemos tener una envoltura maltratada por el tiempo o las circunstancias, pero lo que llevamos dentro siempre será hermoso, pues quien lo puso ahí es nuestro Creador. Sólo tenemos que ver hacia adentro y estar listos para darnos. Descubre en tu interior todos los dones con los que El Señor te conformó y sé el digno regalo para los que te necesitamos.

Anónimo



5.4 UN SOLO HOGAR

Objetivo: Auto-descubrir el valor de cada ser humano y a su vez complemento de sí mismo.

Valores: autoestima, respeto, solidaridad.

Materiales: plastilina, música instrumental.

INSTRUCCIONES

1. El docente realiza un breve comentario acerca de cada ser humano, a pesar de ser parecido a otra persona, es único. Así que cada uno va a tener un trozo de plastilina y debe imaginar que mientras escucha la música, va a realizar un viaje a una isla y donde va a vivir un mes, tendrá alimento y refugio. Pero solo puede llevar la ropa y otra cosa que debe hacer con la plastilina.
2. Cuando se termina, cada uno debe expresar en voz alta el objeto y la razón para llevarlo a la isla.
3. Se realiza un coloquio ¿Fue difícil la elección?, ¿Qué segundo objeto llevaría?
4. Se ubican los objetos sobre una mesa, se observan y comentan las semejanzas y diferencias entre ellos. De la misma forma, cada ser humano tiene diferentes cualidades, intereses y experiencias que nos hacen únicos y distintos de los demás, sin embargo, esas diferencias nos enriquecen como persona por lo que debemos respetarnos y aceptarnos mutuamente, porque vivimos en un único hogar (casa, escuela, comunidad, planeta).



5.5 FORTIFICAR LA PERSONA

La capacidad de aceptar nuestras cualidades y las circunstancias del entorno permite incrementar la autoestima.

Objetivo: Fortalecer la autoestima mediante frases positivas

Valores: autoestima, tolerancia.

Materiales: frases incompletas

Instrucciones

1. El docente explica sobre las diferentes aptitudes, habilidades y cualidades que tienen las personas para desempeñarse en diversas áreas y sentir muy bien consigo mismo. Pero nos da vergüenza o casi no hablamos de ello, porque se piensa que es presumido o engreído. Y por lo general, sí hablamos de los errores.
2. Se ubican en la pizarra varias frases, para que cada uno seleccione una, la lee en voz alta, todos deben completarla en el cuaderno y compartir lo escrito, así sucesivamente hasta terminar. Si alguno no desea participar, no debe ser obligado.
3. Al finalizar se hace un conversatorio ¿Cómo se siente al hablar en público de las cosas que hacen bien? Si alguno expresa que se siente mal, se conversa sobre las diferencias y aceptar las propias cualidades es importante.



FRASES

- ❖ Quiero ser capaz de...
- ❖ Un trabajo manual que hago bien es...
- ❖ Ayudo a otras personas cuando...
- ❖ Estoy orgulloso de...
- ❖ Una de mis cualidades es...
- ❖ Una buena idea que tuve fue...
- ❖ Me gusta cuando hago...
- ❖ Puedo...
- ❖ Algo que estoy aprendiendo es...

5.6 DESCRIBIENDO MIS CUALIDADES

Objetivo: Ejercitar la descripción en forma oral mediante la modificación o eliminación de conductas.

Valores que se fortalecen: Introspección, humildad, perseverancia, respeto y responsabilidad.

Instrucciones

1. Los estudiantes se ubican en círculo y se le facilita una hoja en blanco, lápices de colores para que anoten el nombre y aspectos positivos que lo destacan.
3. La hoja se pasa y cada compañero debe anotar cualidades que lo distingue.
4. El recorrido se hace hasta que cada hoja llegue al respectivo dueño.
5. Se realiza una puesta en común para rescatar las cualidades positivas que caracterizan a todos.

Variante: Citar aspectos que deben mejorarse para tener mejores y adecuadas relaciones interpersonales.



5.7 TODOS PODEMOS

Objetivo: Determinar que somos personas capaces de pensar, sentir, actuar y realizarse independientemente del género en igualdad de oportunidades.

Valores que se fortalecen: las habilidades sociales, respeto, comunicación, autodirección y tolerancia ante la diversidad.

Instrucciones

1. Se dan las instrucciones para que los niños y niñas confeccionen en forma individual ilustraciones de juegos, trabajos, estudios, oficios, deportes y otras.
2. Se ubican en círculo, cada uno debe mostrar la ilustración y justificar porque la actividad puede ser realizada tanto por hombres como mujeres.
3. Se confecciona un mural con el lema “Todos podemos”.
4. Mediante títeres, socio-dramas, mimos se organiza una obra relacionada con el mensaje.

Adaptación de la propuesta de CENADI (p.20)



5.8 ¿QUIÉN SERÁ?

Objetivo: Imitar roles y la coordinación psicomotriz

Instrucciones

1. Se le asigna a varios compañeros imitar animales o personas mediante la expresión corporal (galopa un caballo, un payaso, patinador,...).
2. El grupo debe realizar palmadas mientras el compañero representa el personaje.
3. Adivinar ¿Qué será? ¿Sí será? ¿No será?

5.9 LOS SOMBREROS Y YO

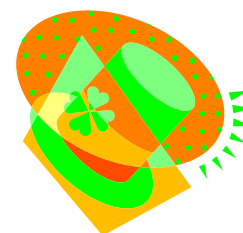
Objetivo: Distinguir diferentes etapas de la personalidad

Materiales: sombreros (vaquero, gorros, cascos de moto), espejo

Valores: respeto, tolerancia.

Instrucciones

1. El grupo se ubica en círculo y se colocan los sombreros en el centro.
2. Deben probar y seleccionar el sombrero que exprese algo de sí mismo.
3. Cuando cada estudiante ha elegido su sombrero, debe explicar el porqué de la elección. Por ejemplo: “Yo escogí este sombrero negro, porque me gusta el color, representa elegancia y a veces me siento seguro”
4. Animar a la persona a expresar lo que realmente le sugiere o la relación del sombrero con sus sentimientos y actitudes más íntimas.
5. Finalizar con un coloquio acerca de las personas tienen diferentes facetas y cómo se sintió al expresar algo que normalmente no muestra.



5.10 CREANDO UN MUNDO SINGULAR

Objetivo: Fortalecer el valor del respeto a través de la estrategia “Creando un mundo singular”

Valores: respeto, tolerancia, cooperación.

Materiales: plastilina.

Instrucciones:

1. Los niños se sientan en el suelo en ronda.
2. La docente les entrega un pedazo de plastilina a cada uno y les dice que elaboren con la misma un animal, objeto o persona de su entorno.
3. Una vez elaborada las figuras, cada niño se corre un lugar hacia la derecha, tomando el espacio de otro compañero.
4. Toma con sus manos la figura realizada por su compañero y la destruye apuñándola.
5. La docente guía a sus alumnos en un interrogatorio, para interiorizar la importancia del respeto hacia los demás y sus bienes:
 - ¿Te gustó jugar con plastilina?
 - ¿Qué sentiste en tus manos cuando tocabas la plastilina?
 - ¿Qué figura elaboraste con la plastilina?
 - ¿Por qué elegiste elaborar esa figura?
 - ¿Fue correcto lo que tu compañero le hizo a tu figura?
 - ¿Por qué?
 - ¿Cómo te sentiste cuando tu compañero destruyó tu figura de plastilina?

- ¿Cómo te sentiste cuando tú destruiste la figura de plastilina elaborada por tu compañero?
- ¿Cómo crees que se sintió tu compañero cuando le destruiste la figura de plastilina que había elaborado?
- ¿Qué harías para reparar el daño hecho?
- ¿Será importante respetar a los demás y sus bienes?
- ¿Por qué?

5.11 LOS GLOBOS BAILARINES

Objetivo: Concientizar al estudiante acerca de la importancia de la diversidad para comprender y aceptar a las otras personas.

Valor: Tolerancia

Materiales: Globos, grabadora, canción ¿De qué color es la piel de Dios?, papel periódico, lápices de colores, crayolas.

Instrucciones

1. Se organiza a los estudiantes en una ronda.
2. Se coloca en el centro del círculo la misma cantidad de globos inflados, según los miembros del grupo.
3. Se da las instrucciones en forma oral. En el momento que inicia la canción, tomar un globo cada uno, impulsar al aire y evitar que toque el suelo entre todo el grupo.

Canción:

LA PIEL DE DIOS

¿DE QUÉ COLOR ES LA PIEL DE DIOS?
¿DE QUÉ COLOR ES LA PIEL DE DIOS?
DIJE: NEGRA, AMARILLA, ROJA Y BLANCA
TODOS SON IGUALES A LOS OJOS DE DIOS.
BUENAS NOCHES DIJE A MI HIJO PEQUEÑO
CUANDO CANSADO SE ACOSTÓ.
ENTONCES ME DIJO CON CLARA VOZ:
PAPÁ ¿DE QUÉ COLOR ES LA PIEL DE DIOS?
CON GRANDES OJOS ME MIRÓ
ASOMBRADO ME PREGUNTÓ:
¿POR QUÉ LUCHAS A CAUSA DEL COLOR
SI SOMOS IGUALES A LOS OJOS DE DIOS?

4. Al finalizar la canción, cada miembro debe tener en sus manos un globo, se ubican sentados en ronda.
5. Con el globo en la mano se vuelve a escuchar la canción.
6. El docente realiza la técnica interrogativa para ir paulatinamente construyendo la enseñanza.
 - ¿De qué color es ese globo?
 - ¿Le gusta el color de su globo?
 - ¿Por qué?
 - ¿En qué se diferencia su globo con el de los compañeros?
 - ¿De qué forma debo tratar al globo para que no se dañe?
 - ¿De qué forma debo tratar el globo de mis compañeros?
 - ¿De qué nos habla la canción?
 - Según la canción ¿De qué color es la piel de Dios?
 - ¿Dios tiene preferencia por el color de piel de las personas?
 - ¿De qué color es su piel?
 - ¿Cuál es el color de piel de tus compañeros?
 - ¿Qué características nos hacen diferentes y semejantes?
 - Si tenemos muchas semejanzas ¿De qué forma debemos tratarnos?
7. El docente retoma las ideas aportadas por los estudiantes y hace énfasis sobre la importancia del respeto y la tolerancia de unos hacia otros.
8. Se asigna por parejas dos siluetas de papel, lápices de color para que cada niño o niña complete la figura humana observando al otro. Al final colorea de acuerdo a la percepción que tiene del color de piel de su compañero(a),

posteriormente la pega en una paleta y se la obsequia (ambos intercambian la silueta).

5.12 APRENDIZAJE COOPERATIVO

Consiste en la simulación del trabajo grupal, mediante situaciones innovadoras desde una visión constructivista para potenciar el conocimiento y fortalecer el hábito de observar, analizar las reacciones, el proceso, el progreso en la toma de decisiones, las habilidades, los valores y la autonomía e interacción social, del estudiante con discapacidad intelectual con sus pares. Según Méndez (2008), es preciso enseñar al niño con Síndrome de Asperger,

las normas básicas de relación: mirar a los ojos del interlocutor cuando escucha o responde, no invadir el espacio interpersonal, no interrumpir, respetar los intereses de los demás y también ser flexible. Todas ellas deberán explicarse y ejercitarse hasta que pueda incluirlas en su repertorio, aún sin comprender, en algunos casos, las razones. Los juegos de cambio de rol son recomendables para lograr estos objetivos (p.6-20).

5.13 EL MENSAJERO DE SÍLABAS

Objetivo: Identificar las palabras según el número de sílabas.

Valores: escucha, tolerancia, esperar turno, socializar.

Consiste en una modificación del juego “Llegó carta”. Los estudiantes se ubican en un espacio distante del docente.

Instrucciones

1. Quien hace veces de mensajero, debe indicar en voz alta lo siguiente: ¿Llegó mensaje? Los estudiantes preguntarán ¿Para quién?
2. El mensajero dice el nombre de uno, dos o tres estudiantes. Estos cuestionan ¿Qué dice?
3. El mensajero dice la palabra, la que deben ir dividiendo con los pasos. Se detienen en la última sílaba. Así se continúa indicando palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas.
4. Posteriormente, en el aula se hace una recapitulación con las mismas palabras, se reflexiona sobre el número que la conforman y se clasifica.
5. Se comentan los valores que se vivenciaron en la dinámica.

5.14 ASÍ LO DIGO YO

Objetivo: Distinguir los regionalismos y voces de lenguas autóctonas.

Valores: el trabajo cooperativo, lenguaje figurativo, la solidaridad, respeto verbal y físico.

Materiales: campana, carteles con los regionalismos.

Instrucciones

1. El grupo se subdivide en 4 ó 5 subgrupos los cuales se colocarán en hileras.
2. Se dan las siguientes reglas del juego:
 - El docente dice una palabra y el primero del subgrupo, que la conozca debe avanzar hasta la campana, sonarla y decir el regionalismo de la palabra indicada. Si está correcta, se lleva el cartón.
3. Con cada cartón ganado, los subgrupos deben representar en una dramatización los diferentes regionalismos.

Ejemplos: Presumido = rajón, Late = ladra, Inquieto =tequioso, Trabajo = chamba, brete, Niño = carajillo, güila.



5.15 METAMORFOSIS

Objetivo Aplicar las partes morfosintácticas de la oración en forma creativa.

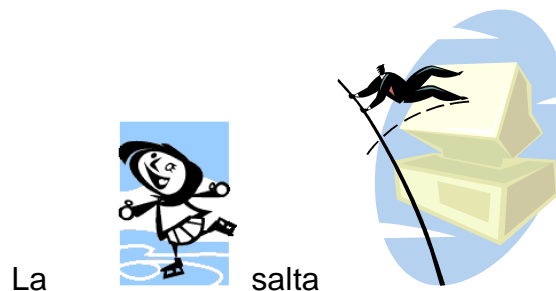
Valores: autonomía, colaboración, respeto, trabajo cooperativo.

Este juego puede ajustarse como medio para incentivar o recapitular el objetivo.

Instrucciones

1. El grupo se subdivide, tratando que queden tres o cuatros miembros en cada uno.
2. El docente indica un verbo. El subgrupo debe representar con material concreto la acción, sujeto e ilustrar el adjetivo. Ejemplo: barrer
3. El estudiante busca y va colocando en el piso la forma correcta como debe leerse la oración. (Solo puede usar dos palabras escritas).

La niña salta muy alto.



4. Hasta que los otros subgrupos lean correctamente la oración representada, se le otorga puntos.

5.16 GLOBIVERBO

Objetivo: Distinguir verbos conjugados, en pasado, presente, futuro mediante el globiverbo y fortalecer las relaciones interpersonales.

Valores: Respeto al espacio verbal y sentimientos.

Materiales globos

Instrucciones

1. Se coloca en cada globo diferentes papelitos con acciones en pasado, presente y futuro.
2. Los participantes se ubican en círculo y se pasa un globo siguiendo el ritmo de las palmas o de la música.
3. Se detiene la música o palmadas y la persona que queda con el globo debe correr donde se ubicó una silla y reventarlo con el trasero.
4. Leer la acción y presentarla mediante mímica para que grupo adivine. Además debe indicar el tiempo verbal de la misma.
3. Al finalizar el docente recapitula, aclara dudas y se comenta los valores ejercitados.



5.17 MODIFICADOR CONDUCTUAL

Objetivos:

1. Estimular la modificación de conductas disruptivas, relaciones interpersonales, baja autoestima, manejo de ansiedad, déficit atencional y problemas conductuales por medio de la elaboración de un cuadro creativo como estímulo y manejo de consecuencias.
2. Fortalecer la motora fina, la atención, concentración y control de tiempo mediante la confección de un cuadro creativo.

Materiales: material de desecho: papel periódico o higiénico, papel carbón, goma, pintura y la base para el cuadro: Lienzo o cartón de presentación.

Instrucciones

1. Identificar la necesidad educativa del estudiante.
2. Redactar un plan de modificación conductual.
3. Dialogar con el padre de familia para que colabore con los premios y consecuencias que tiene el estudiante según el desempeño.
4. Dar seguimiento durante la semana sobre el desempeño y conducta del estudiante (aula y en la familia).
5. Como estímulo el niño selecciona el tema que quiere representar en realce, siempre y cuando no se relacione con violencia.



6. El papel se recorta en pedazos, se remoja en agua, luego se escurre y se le agrega goma blanca hasta formar una pasta.



7. Posteriormente, se coloca dentro de una bolsa y en la refrigeradora.
8. Se calca el dibujo elegido, se aplica goma y se empieza a rellenar el dibujo.



9. Pintar el diseño.



*(S.A)



ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR O FORTALECER LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS

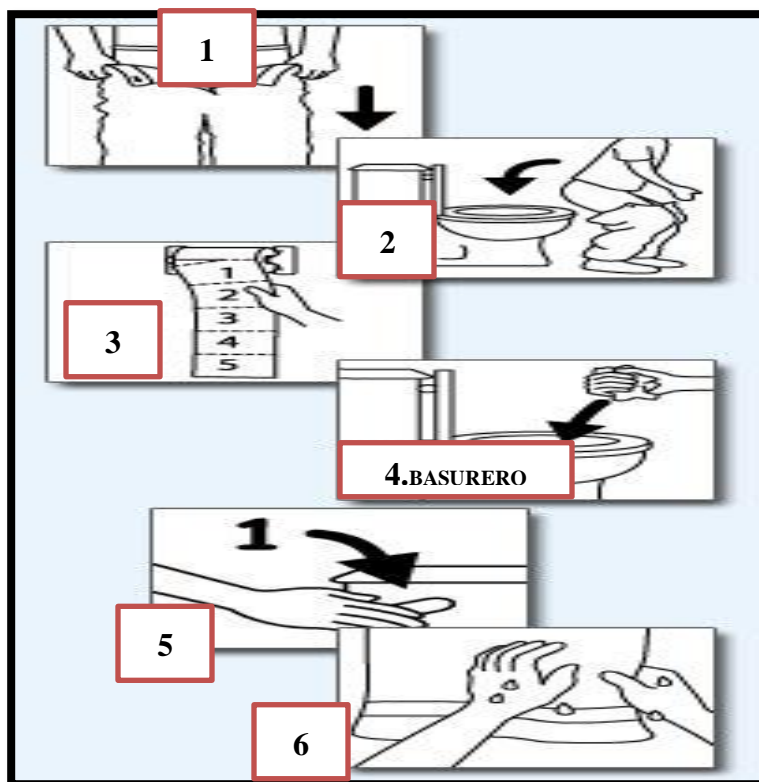
6.1 PASOS PARA IR AL BAÑO

Objetivo: Desarrollar la habilidad adaptativa de vida independiente, por medio del reconocimiento de los pasos para ir al baño solo.

Instrucciones

1. Comentario, a nivel grupal acerca de la importancia de llevar a cabo todos los pasos necesarios para tener una adecuada higiene a la hora de ir al baño.
2. Mediante una lluvia de ideas, identificación de los pasos para ir al baño sin ayuda de un adulto.
3. Entrega de la ficha para comentarla y que cada estudiante la colorea.

Ejemplo: Pasos por seguir al ir al baño.



6.2 HISTORIETAS

Para Monfort (2001) esta estrategia permite involucrar destrezas de Teoría de la mente, ayuda al niño (SA) a entender las intenciones, motivaciones, engaños, bromas, establecer la comunicación a partir de “conversaciones en forma de historieta”. De la misma forma es categórico implementar aspectos que tengan relación directa con la preferencias de programas y dar espacios para que el estudiante ejercite la narración de lo que le motiva y usar la expresión “Me he imaginado que”.

El docente es una persona creativa, por lo que los temas o habilidades que necesita desarrollar el estudiante con este trastorno, puede recurrir y adecuar esta estrategia. A continuación se presenta el ejemplo, “Los colores”.

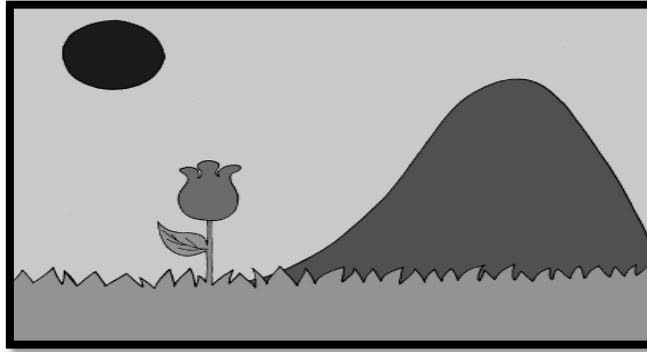
Objetivo: Desarrollar habilidades de comprensión de historietas que se le narran por medio de la representación de la secuencia de la historia con imágenes y pictogramas, según de acuerdo con las habilidades comunicativas.

Instrucciones

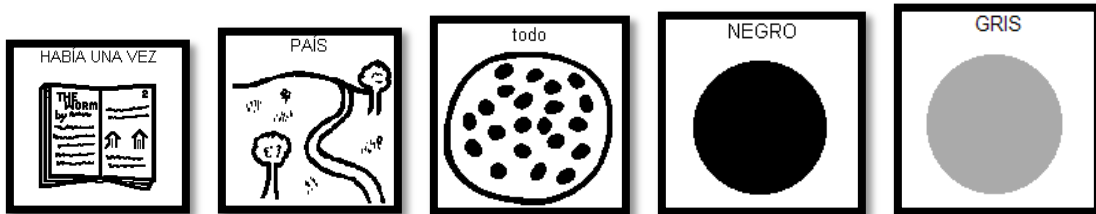
1. Ubicación del grupo en un círculo, puede ser con sillas o sentados en el piso según la preferencia de los niños.
2. La docente va leyendo el cuento “Los colores” (el cual se muestra en la página siguiente) y va mostrando las imágenes correspondientes a cada pasaje.
3. Si el niño que presenta Síndrome de Asperger, se comunica por medio de pictogramas, se imprimen estos en una hoja bond (en un tamaño grande) y se van mostrando conforme se va narrando el cuento.

Nota: Para ir mostrando las imágenes, y los pictogramas, puede hacer uso de un rotafolio y solicitar la ayuda de algún miembro del grupo para que vaya pasando las hojas conforme se realiza la lectura.

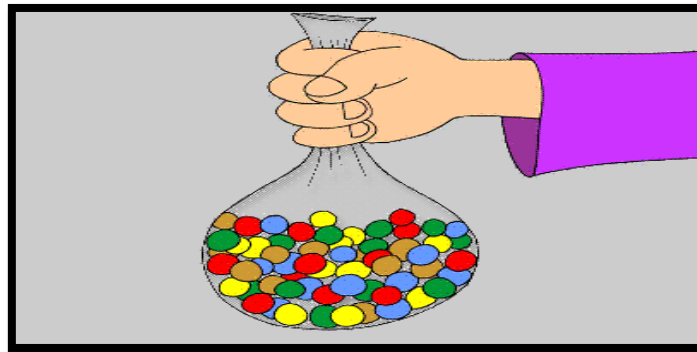
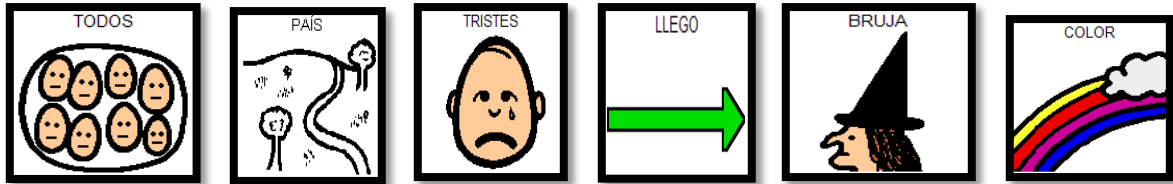
Cuento “Los colores”



Había una vez, un país que era todo negro y gris: el cielo, el pasto, la montaña, el sol y la flor



Todos en ese país estaban muy tristes...hasta que un día pasó por ahí la bruja de los colores, que se llamaba “Colorina”, pero

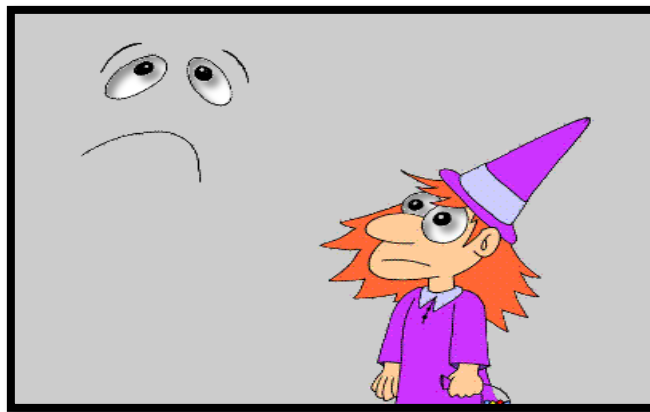
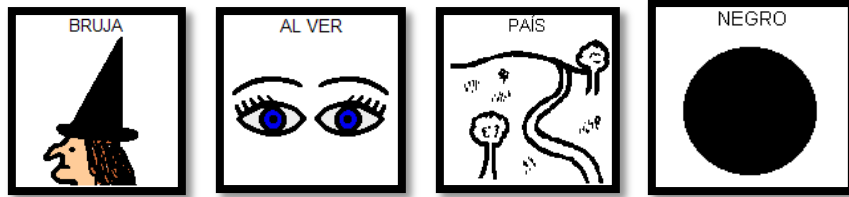


La bruja traía una bolsa llena de pelotitas, pero no eran pelotitas comunes, eran mágicas. Había de todos los colores: marrón, verde, azul, amarillo, rojo...

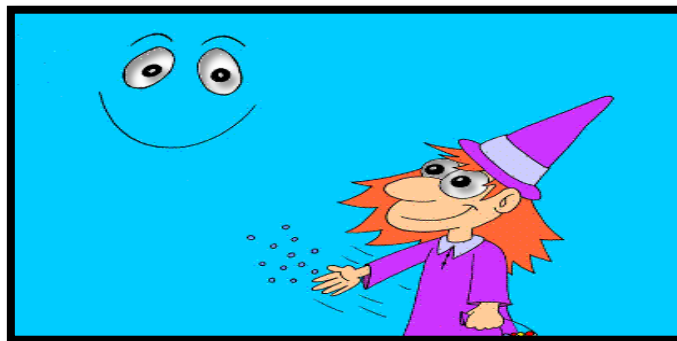
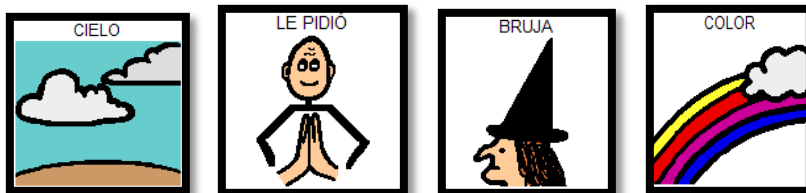


Al ver aquel país la bruja dijo: ¡oh, qué triste!!! ¿Dónde están los colores?

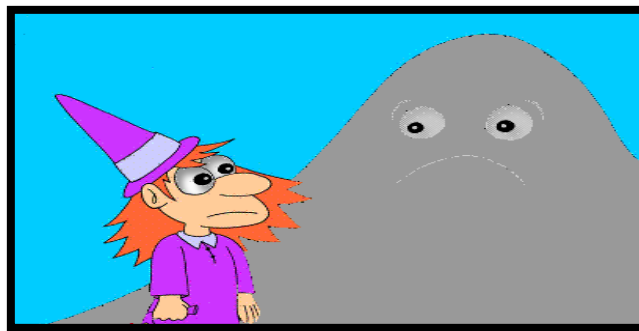
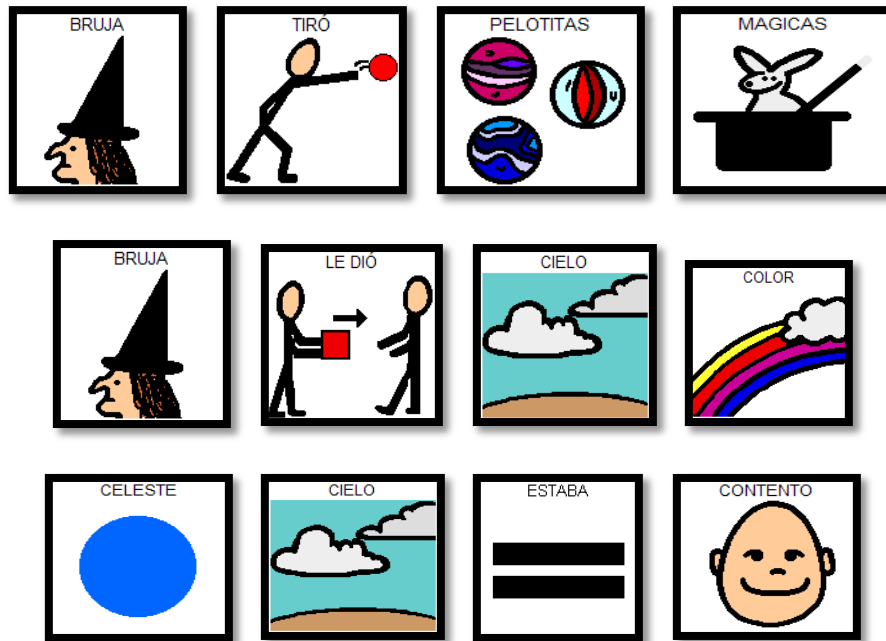
Todos le contestaron "es el país negro y gris. Por eso es tan triste!"



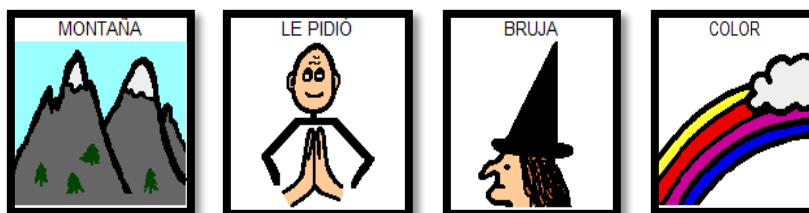
El cielo le dijo: "brujita, dame el color y voy a ser feliz"

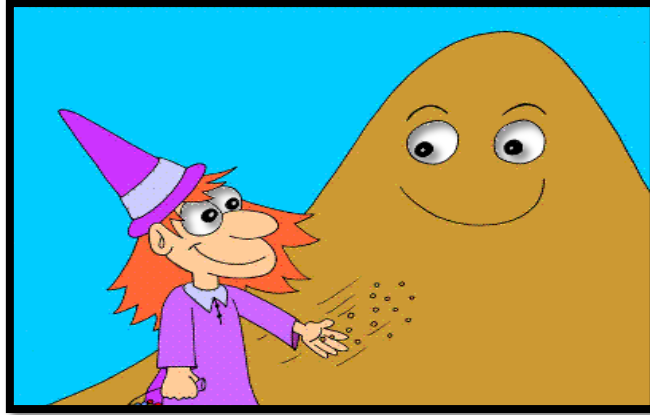


La bruja le regaló unas pelotitas y dijo: "de acuerdo. Alas de pato, piel de dragón. Paf!!!! Para ti el color es el celeste!!!!"

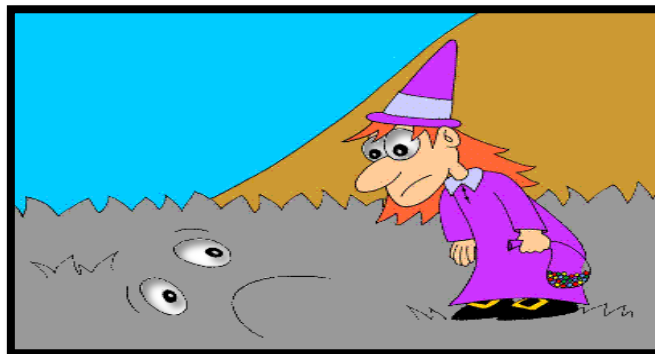
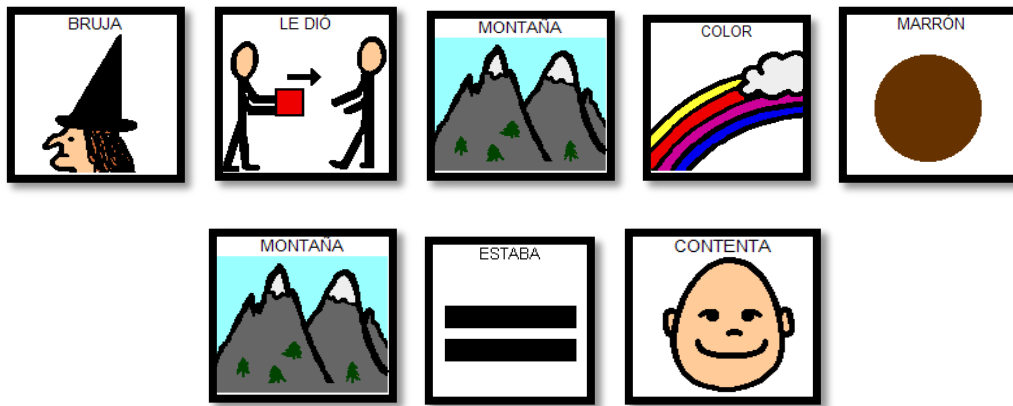


Luego, la llamó la montaña y le dijo: "bruja, dame color que voy a ser feliz"

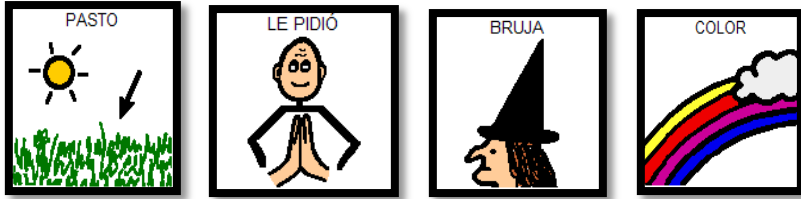




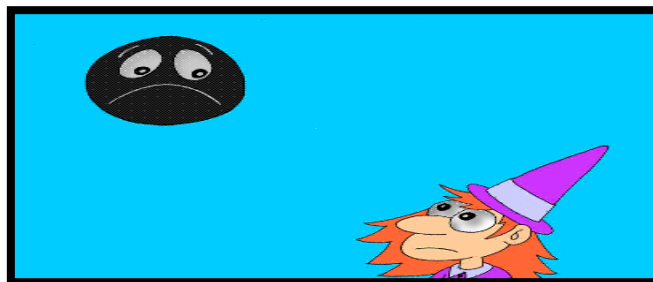
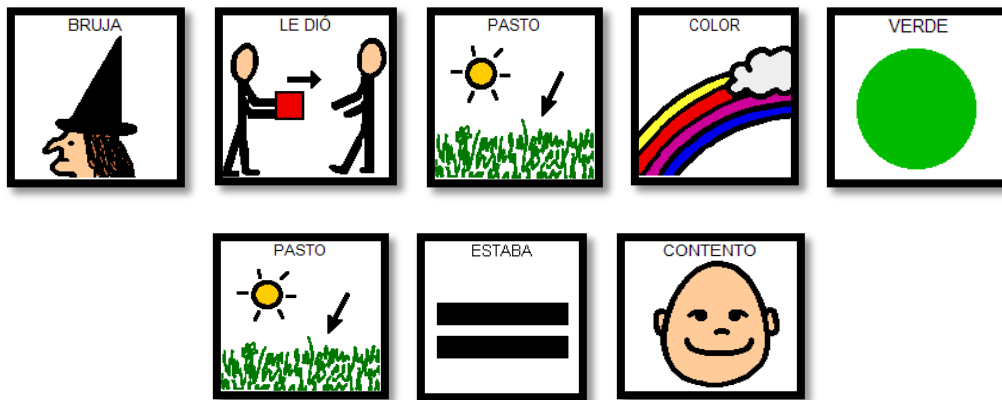
La brujita le regaló unas pelotitas y dijo: "de acuerdo. Alas de pato, piel de dragón. Paf!!!! Para ti el color marrón!"



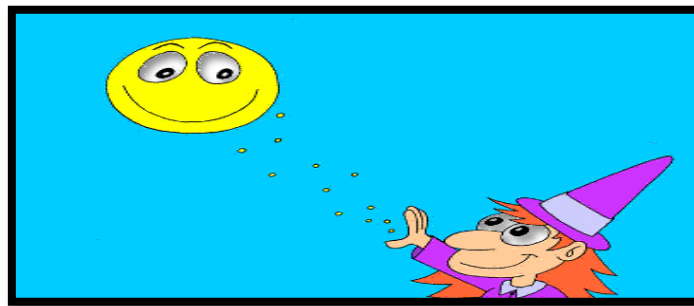
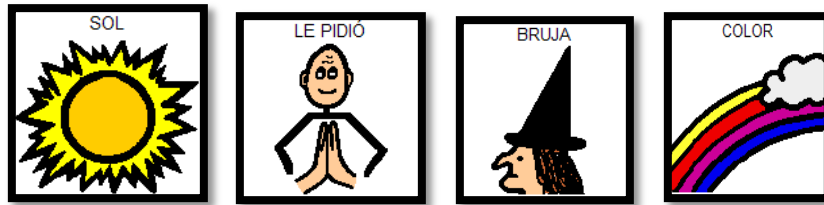
Más tarde, la llamó el pasto y le dijo: "brujita, dame color, que voy a ser feliz!"



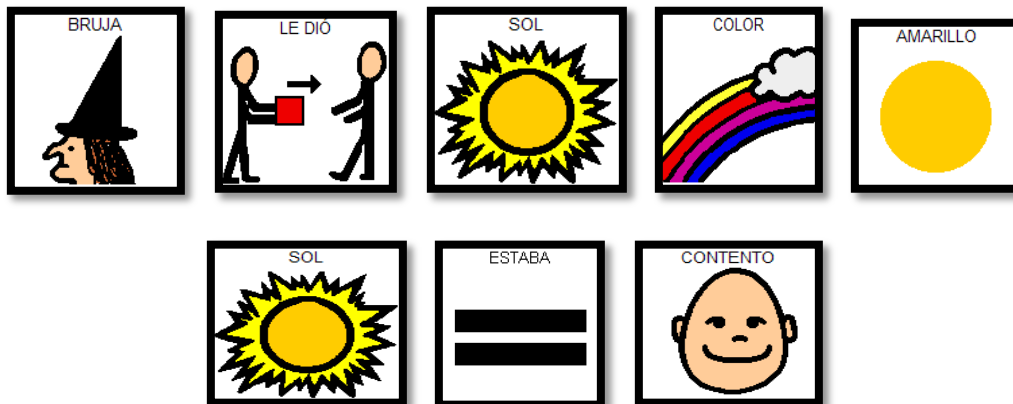
La bruja le regaló unas pelotitas y dijo: "de acuerdo. Alas de pato, piel de dragón. Paf!!!! Para ti el color verde!"



Llegó el turno del sol. La llamó y le dijo: "brujita, dame color, que voy a ser feliz!"

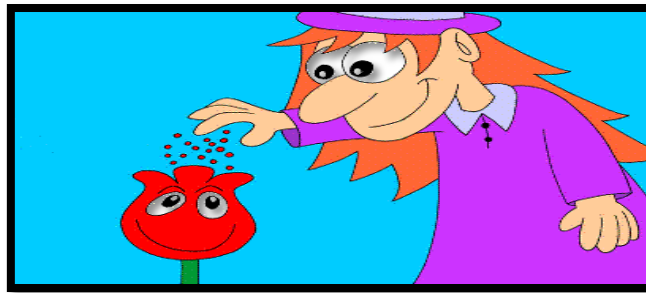
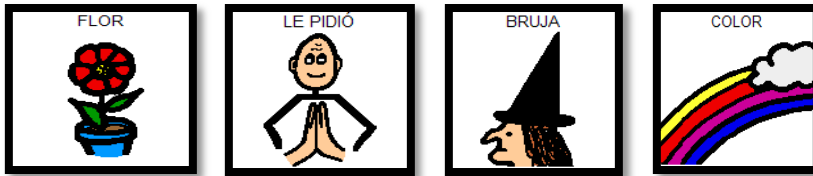


La bruja volvió a tirar sus pelotitas mágicas y dijo: "de acuerdo".
Alas de pato, piel de dragón. Paf!!!! Para ti el color amarillo!

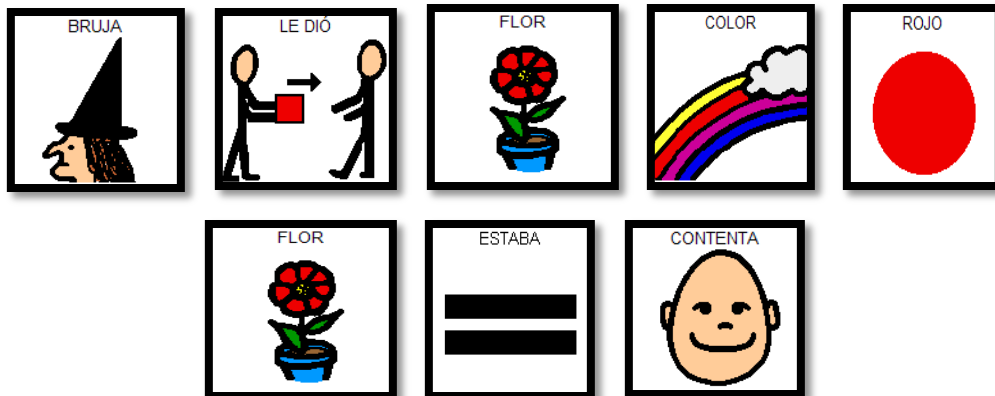


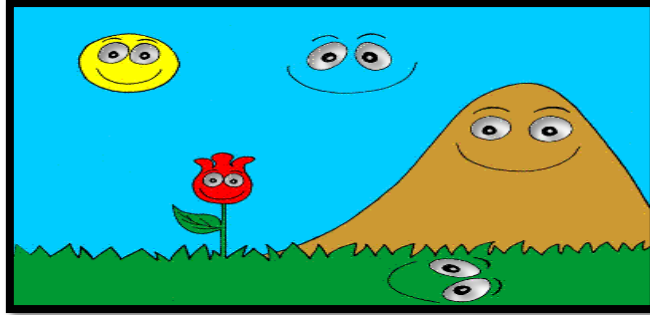


Por último, la llamó la flor y también le pidió el color para ser feliz.

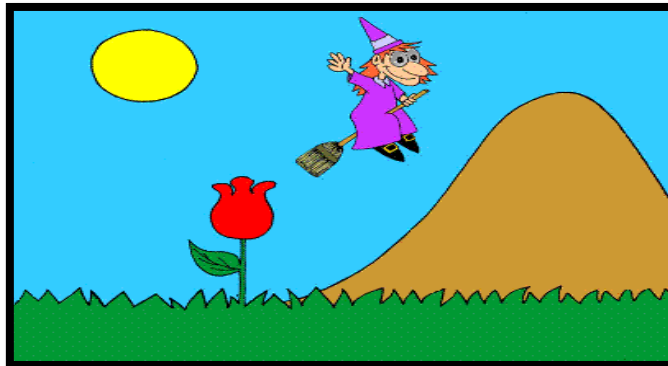
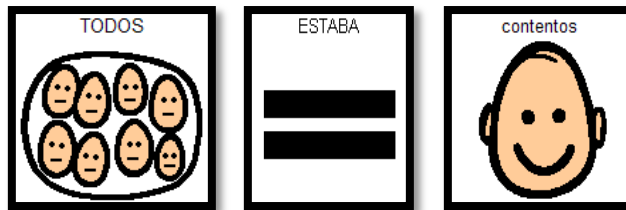


La brujita tiró una vez más sus pelotitas. Repitió las palabras mágicas y le regaló el color rojo

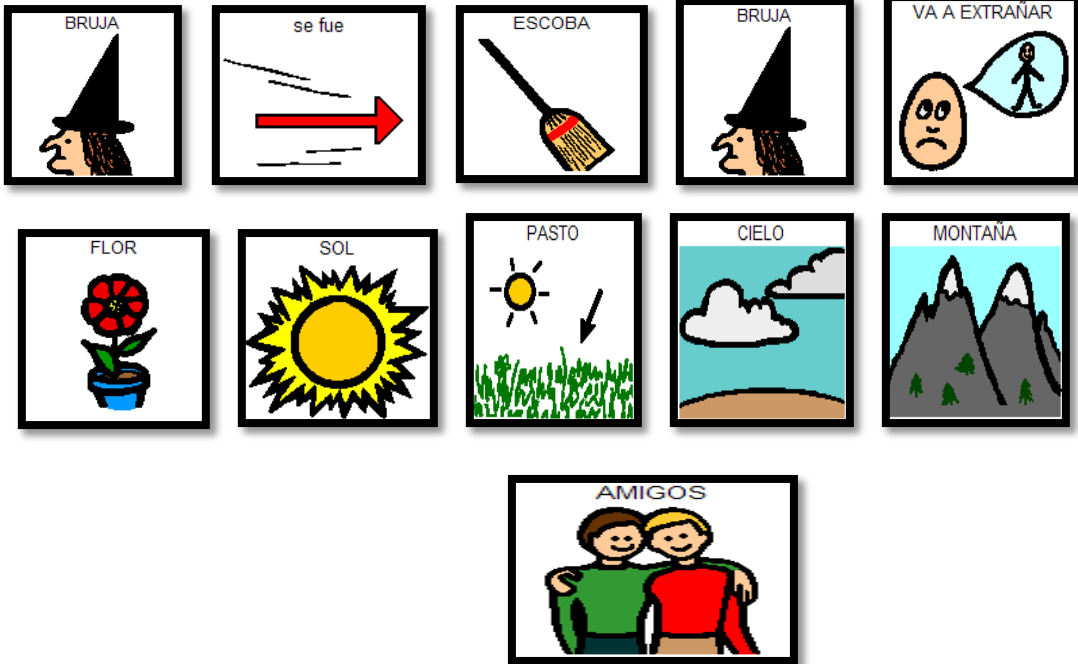




Ahora estaban todos felices. Y ¿quién no iba a estarlo si la bruja cambio el país negro y gris al país de los colores?



La bruja colorina subió a su escoba y partió a recorrer otros países pero nunca se va a olvidar de sus nuevos amigos que gracias a la magia fueron felices por siempre



PORQUE SON SUS

REFERENCIAS

- Aguilar, G. (2008). *Las adecuaciones curriculares: reflexionando acerca de sus incomprendiones y posibilidades en los centros educativos costarricenses*. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.
- Aula abierta: San Fernando. (2010). *Cuento: La brujiita*. Consultado el 14 de noviembre de 2010 de <http://www.box.net/shared/norbz7ybux>.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1996). *Manual diagnóstico y estadísticos de los trastornos mentales*. DSM IV. Barcelona, España.: Mason.
- Asperger, H. (1966). *Pedagogía curativa: Introducción a la Psicopatología infantil para uso de médicos, maestros, psicólogos, jueces y asistentes sociales*. Barcelona, España. Editorial.: Luis Miracle, S.A.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger: Una guía para la familia*. Barcelona, España.:Paidós. Ibérica.
- Barriga, F y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Constructivismo y aprendizaje significativo*. México:. McGraw Hill. 80-111.
- Barrio, J. (2008). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Universidad Complutense de Madrid. España. 20, 1 13-31.
- Bauer, S. (1995). *El Síndrome de Asperger*.Unidad de Desarrollo Hospital Genesee Rochester, Nueva York. [Documento recopilado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, de la dirección de Internet: Obtenido el 30 de octubre de 2009, de la base <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=bauer>].

- Canal, R y Guisuraga, Z. (2007). *Funcionamiento cognitivo en el Síndrome de Asperger*. España.: Universidad de Salamanca.
- CENAREC. (2009). *El síndrome Asperger*. Documento recopilado por el Centro Nacional Recursos para la Inclusión Educativa, de la dirección de Internet: consultado el 12 de enero de 2009, de <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=bauer>.
- Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. (1996). *Discapacidad intelectual*. España.
- FEAPS (2008). Guía REINE: *Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela*. Madrid: FEAPS cuadernos de buenas prácticas. Consultado el 27 de mayo del 2010, de <http://www.feaps.org/biblioteca/libro/>.
- Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización el aula*. Madrid, España. Seco-Olea.
- García, M. (2006). *Toma de perspectiva y teoría de la mente: Aspectos conceptuales y empíricos*. Una propuesta complementaria y práctica. *Salud Mental*, 29, 5-14.
- Gillberg, C. (1999). *Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome*. Londres, Inglaterra.: Cambridge University Press.
- González, N. (2010). *Técnica: Modificador conductual*. Entrevista 20-10-2010.
- Jiménez, E. (1990). *Importancia del juego en el desarrollo del niño, según la opinión de los padres de familia, de un grupo de niñas que están en un kínder semi-oficial y otro privado*. (Tesina para optar por el título de bachiller en Educación Preescolar) San José, Costa Rica. Universidad Latina.
- Hernández, R. (2003). *Comunicación oral y escrita*. Costa Rica.: UNED.

- Hobson, P. (1984). Early childhood autism and the question of egocentrism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 14, 85-104.
- Lucckasson, R & Cools. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10thed). Washington, DC.: American Association on Mental Retardation.
- Méndez, Y. (2008). *La escuela primaria y los niños con Síndrome de Asperger*. UMBRAL N° XXIII, 3-20.
- Monfort, M. (2001). *En la mente*. Madrid, España.: ENTHA.
- Monfort, M y Juárez, A. (2001). *Los niños con disfasia semántico-pragmática*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. En Prensa.
- Monografía. (s.f.). *Centro educativo José Joaquín Salas Pérez*. San Ramón, Alajuela. Costa Rica.
- Navarte, M. (1978). *Diversidad en el aula: Necesidades Educativas Especiales*. Argentina.: A: A. Quilmes.
- O'conor, J & Seymour, J. (1992). *Introducción a la programación neurolingüística*. Urano.
- Olivarez, J y Méndez, F. (2001). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid, España.: Biblioteca Nueva.
- Organización Mundial de Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid, España.
- Portellano, J. (2007). *Neuropsicología Infantil*. Madrid, España.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. UNAM.

- Rodas, R. (2009). *Aportes a la formulación teórica del proceso teórico cognitivo afectivo en el autismo, con base en la observación y estudio de caso múltiple*. Universidad de Manizales. CINDE.
- Szatmari, P. (2006). *Una mente diferente: Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. Barcelona, España. PAIDOS.
- Taylor & Bodgan. (1994). *Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación*. Consultado el 2 de junio del 2010, de <http://www.buenastareas.com/>
- Taylor, G. (1996). *Crating a Circle of friends. A case Studio*. NET Cowrie, h. Y Shap, Peer Counseling in Chollos. David Fulton Publisher, London.
- Wing, L. (1981). *Asperger`s Syndrome: A clinical account* [Síndrome de Asperger: un análisis clínico]. *Psychological Medicine*, 11, 115-130.
- Yirmiya, N, Solomonica, D, Shulman, C y Pilowsky, T. (1996). *Theory of Mind abilities in Individuals with Autism, Down Syndrome and Mental retardation of Unknown Etiology: The Role of age and Inteligence*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 37, 1003-1014.

OTRAS REFERENCIAS DE APOYO

Aguilar, G. (2003). *De la educación tradicional a la educación inclusiva*.

M.E.P. San José, Costa Rica. Consultado el 22 de abril, de gaquilar2003@yahoo.com

Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Reino Unido. Universidad de Mánchester. Consultado el 16 de setiembre de 2010 en Revista Journal of Educational Change.

Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). *Manual diagnóstico y estadísticos de los trastornos mentales*. DSM IV. Barcelona, España.: Mason. Traducción Del original American Psychiatry Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (4th Ed) APA: Washington DC].

Barquero, M. (2007). *Síndrome de Asperger*. Guía para padres de familia y educadores. San José, Costa Rica.: U.C.R.

Frith, U. (1999). *Autism and Asperger Syndrome*. Londres, Inglaterra.: Cambridge University Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York.: Basis Books, Inc.

Gasten, R & Corether, J. (1999). *Juegos de autoestima I-II*. El manglar.

Happe, F.(1991). *The autobiographical writings of three Asperger syndrome adults: Problems of interpretation and implications for theory*. (pp. 207-242). In U. Frith (Ed.). *Autism and Asperger Syndrome*, England.: Cambridge University Press.